



Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Kateřina Dvořáková

**Pojetí výuky u učitelů 1. stupně základní školy a  
možnosti jeho proměny**

***The concept of teaching the teachers first grade of  
elementary school and possibilities of its changes***

**Praha 2017**

**Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, Csc.**

### **Poděkování**

Děkuji své vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Haně Kasíkové, Csc. za odbornou pomoc při psaní diplomové práce a za cenné rady, které mi během tvorby diplomové práce s ochotou poskytovala. Ráda bych také poděkovala učitelům, kteří byli ochotni účastnit se mého výzkumu.

V Praze, 1. 6. 2017

.....

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 1. 6. 2017

.....

## **Abstrakt**

Diplomová práce pojednává o pojetí výuky u učitelů 1. stupně základní školy a o možnostech jeho proměny. V teoretické části bylo cílem shrnout dosavadní zjištění o tom, jaké složky učitelovo pojetí obsahuje, jakým způsobem se učitelovo pojetí výuky formuje a jaké faktory mohou vyvolat změny v učitelově pojetí výuky. Hlavním cílem empirické části této práce bylo zjistit, jaké pojetí výuky mají vybraní respondenti. Dílčím cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem se učitelovo pojetí u vybraných respondentů formovalo a jaké faktory ovlivňovaly možné proměny v učitelově pojetí výuky.

**Klíčová slova:** pojetí výuky, vlastnosti pojetí výuky, funkce pojetí výuky, sebereflexe, změny pojetí výuky, učitel, 1. stupeň základní školy

## **Abstract**

The thesis discusses about the teacher's concept of teaching at teachers first grade of primary school and the possibilities of its transformation. In the theoretical part was to summarize the findings about which folders contains how the teacher's concept of teaching forms and which factors may cause changes in the teacher's concept of teaching. The aim of the empirical part of this thesis was to find out what the concepts of teaching have selected respondents. A partial aim of this study was to determine how the teacher's concept shaped and which factors affect the possible changes in the teacher's concept of teaching.

**Keywords:** concept of teaching, teacher's concept properties, function of teaching concept, reflection, changes in the teaching concept, teacher, first grade of elementary school

## Obsah

1. Úvod.....	9
2. Učitelovo pojetí výuky.....	10
2.1 Vymezení základních pojmů .....	11
2.2 Složky učitelova pojetí výuky.....	11
2.3 Vlastnosti učitelova pojetí výuky.....	12
2.4 Funkce učitelova pojetí výuky.....	12
2.5 Vliv učitelova pojetí na výchovně vzdělávací proces.....	13
3. Formování a ustálení učitelova pojetí výuky.....	14
3.1 Formování učitelova pojetí výuky.....	14
3.2 Ustálení učitelova pojetí výuky.....	15
3.3 Sebereflexe a sebehodnocení učitele.....	16
4. Změny v učitelově pojetí výuky.....	18
4.1 Faktory ovlivňující změnu v učitelově pojetí.....	18
4.1.1 Společenské změny.....	18
4.1.2 Osobnostní změny.....	18
4.2 Proces změny učitelova pojetí.....	18
5. Metody zkoumání učitelova pojetí výuky.....	20
6. Shrnutí teoretické části.....	21
7. Empirická část.....	22
7.1 Cíle empirického šetření.....	22
7.2 Výzkumný problém.....	23
7.3 Výzkumné otázky.....	23
7.4 Metody výzkumu.....	24
8. Realizace výzkumu.....	26
8.1 Terén výzkumu.....	26
8.2 Výběr výzkumného vzorku.....	26
8.3 Způsob zpracování dat.....	28

8.4 Kódování a kategorizace .....	29
8.5 Zjištěná data a jejich interpretace.....	31
8.5.1 Interpretace dat pro naplnění hlavního cíle.....	32
8.5.2 Interpretace dat pro naplnění dílčího cíle.....	51
9. Závěry výzkumu .....	61
10. Diskuze.....	67
11. Závěr.....	69
12. Seznam použité literatury.....	71
13. Seznam tabulek.....	73
14. Seznam použitých zkratk.....	74
15. Přílohy.....	75
Příloha č.1: Písemný informovaný souhlas učitele 1. stupně základní školy k rozhovoru, pozorování jeho výuky a k účasti v projektivní technice - doplnění nedokončených vět.....	76
Příloha č.2: Nedokončené výroky – metoda kvalitativního výzkumu.....	77
Příloha č.3: Ukázka kódování nedokončených výroků.....	79
Příloha č.4: Polostrukturované interview.....	82
Příloha č.5: Ukázka kódování polostrukturovaného interview.....	83
Příloha č.6: Záznam z pozorování.....	87



## 1. Úvod

Ve své diplomové práci chci hlouběji proniknout do problematiky učitelova pojetí výuky a zjistit, jaké faktory působí na utváření daného pojetí výuky nebo způsobují jeho možné proměny.

Cílem teoretické části je objasnění pojmu učitelova pojetí výuky, vymezení složek, vlastností a funkcí, které učitelovo pojetí obsahuje, zaměření se na vliv učitelova pojetí na výchovně-vzdělávací proces a v neposlední řadě také na vývoj a formování učitelova pojetí a na faktory, které mohou způsobit změny v učitelově pojetí.

Cílem empirické části je zjistit, jaké pojetí výuky mají jednotliví respondenti. Dílčím cílem této práce je zjistit, jaké faktory měly vliv na utváření učitelova pojetí výuky a jaké faktory zapříčinily možné proměny učitelova pojetí výuky.

Toto téma jsem zvolila proto, že mne zajímalo, co vše učitelovo pojetí obsahuje a jaké pojetí vybraní učitelé mají, jestli se v některých oblastech shodují, nebo zda se plně rozcházejí. Také mě zajímalo, jestli se společensko-politická situace, výrazně ovlivňující nazírání na výuku, promítla do myšlení učitelů a také jestli učitelovo pojetí výuky ovlivňují i osobnostní změny.

Hlavní přínos této práce vidím v tom, že výzkum učitelova pojetí obohacuje nejenom pedagogicko-psychologickou teorii, ale může sloužit i pro přípravu budoucích nebo začínajících učitelů, kteří jsou vybaveni teoretickými poznatky, ale chybí jim hlubší vhled do praxe, který by prostřednictvím tohoto výzkumné šetření mohli získat. Zkušeným pedagogům by tento výzkum mohl přinést zajímavé informace o různých pojetí výuky a nutné sebereflexi během svého profesního života.

## 2. Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky nelze jednoduše charakterizovat. Pojetí výuky učitelem v sobě obsahuje to, jak učitel o své výuce přemýšlí, jak ji plánuje, jaký postoj k vyučování zaujímá atd. Je to v podstatě „celková pedagogická filosofie“ učitele, která obsahuje řadu složek.

V knize Učitel (Průcha, 2002) je uvedeno, že učitelské myšlení znamená především to, jak učitelé přistupují ke své výuce ve třídách. Toto tvrzení označuje vlastní pojetí výuky učitelem.

Jako další bod uvádí učitelovo přesvědčení o poslání profese učitele, její užitečnosti v dnešní společnosti, vlastní očekávání, které od profese učitelé mají a v neposlední řadě také jejich odpovědnost za výsledky své práce. Tento výčet obsahuje celistvý pohled učitele na svou profesi.

V posledním bodě Průcha zmiňuje postoje, které učitelé zaujímají k výzvám svých nadřízených, požadavkům veřejnosti a s jakou angažovaností přistupují k zavádění nových pedagogických opatření své ve vlastní práci. (Průcha, 2002)

Z toho vyplývá, že každý učitel má své vlastní pojetí výuky, vlastní koncepci, kterou při svém pedagogickém působení aplikuje na žáky. Během jakékoliv činnosti má každý učitel svá vlastní očekávání, vlastní cíle, kterých chce ve výuce dosáhnout a za které je zodpovědný.

Učitelovo pojetí výuky se také odlišuje tím, na jakém vzdělávacím stupni učitel vyučuje.

Po roce 1989 se pojetí výuky určitým způsobem změnilo. Žák se především považuje za svébytnou osobnost s vlastními právy a osobní identitou. Důraz se klade na respekt žáka a jeho individuální osobnostní rozvoj.

Také cíle ovlivňují učitelovo pojetí výuky. V posledních letech došlo ke změnám klíčových cílů školy, které byly rozpracovány do klíčových kompetencí, kterých by měl žák dosáhnout, což mohlo ovlivnit i učitelovo pojetí výuky.

Dále se klade stále větší důraz na to, aby se transmisivní pojetí vyučování postupně měnilo na konstruktivistické pojetí vyučování, které nemá za úkol žáka pouze obohatit o vědomosti, ale především má za úkol rozvíjet jeho osobnost. Učitel by měl reagovat na změny, které s sebou společenské změny vnáší i do učitelské profese.

## 2.1 Vymezení základních pojmů

Mezi základní pojmy této diplomové práce patří zejména výuka, vzdělávání a pojetí výuky učitelem.

### Výuka

V Pedagogickém slovníku je výuka definovaná takto: „...systém, který zahrnuje nejen proces vyučování, ale především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, vlastní vzdělávací proces, výsledky výuky.“ (Průcha, 1995, s.266)

### Vzdělávání

Vzdělávání je většinou definováno, jako proces, při kterém dochází k osvojování si znalostí, vědomostí a dovedností. Podle Havlíka a Koti (2011) je vzdělávání popisováno jako vštěpování určitých znalostí a dovedností.

Vzdělávání nemusí být vždy jen institucionalizované, ale může probíhat i formou samostudia, atd.

### Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky je mnohdy definované velmi stručně. Uvádím zde definici z pedagogického slovníku, kde je učitelovo pojetí výuky definované velmi podrobně a obsahuje komplexní pohled na všechny aspekty učitelova pojetí: „Jde o obecnou strategii pro učitelovo myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo uvažování o skutečnosti, je východiskem pro plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně uvědomované. (Průcha, 1995, s.243)

## 2.2 Složky učitelova pojetí výuky

Do složek učitelova pojetí patří podle Mareše několik dílčích pojetí a to hlavně:

- pojetí cílů
- pojetí učiva
- pojetí organizačních forem
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků

- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje
- pojetí skupiny žáků a školní třídy
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů, apod.) (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s.13).

### **2.3 Vlastnosti učitelova pojetí výuky**

Učitelovo pojetí výuky se podle Mareše vyznačuje řadou vlastností, do kterých řadí:

- implicitní (většinou nemá podobu výslovně stanovených a propracovaných zásad)
- subjektivní (souvisí s osobností jedince a vede k vlastnímu stylu činnosti)
- spontánní (většinou vzniká a mění se na základě životních zkušeností)
- relativně neuvědomované (učitel si mnohdy své pojetí nijak neuvědomuje, protože ho vědomě nerozebírá a nereflektuje)
- orientované (součástí je kladné, neutrální nebo negativní hodnocení, které se projevuje tím, že učitel něco přijímá, je lhostejným nebo odmítá)
- stereotypní (pojetí učitele je ustálené a rapidně se nemění)
- relativně stabilní (je odolné vůči vnějším zásahům a mění se spíše v čase) (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s.12).

Pojetí u učitelů vzniká samovolně, na základě jejich zkušeností a znalostí a je převážně neuvědomované. Pojetí učitele se lépe zachycuje v komparaci s jiným učitelem. Každý učitel si své pojetí utváří postupně a časem může být měněno, ovšem můžeme říci, že toto pojetí se vyznačuje pouze malou mírou variability.

### **2.4 Funkce učitelova pojetí výuky**

Učitelovo pojetí výuky také plní mnoho funkcí, mezi které Mareš řadí zejména funkce:

- projektivní (ovlivňuje co, a jakým způsobem chce učitel dělat)
- selektivní (co je pro samotného učitele prvořadé a čemu naopak nepřikládá takovou míru významu)
- motivační (co ho motivuje k určité činnosti, co ho naopak nechává lhostejným, ale také to, co ho podněcuje k odporu)

- regulační (spočívá v rozhodování učitele a preferenci určitých postupů řízení)
- konativní (o co se snaží a jak v daných situacích jedná)
- hodnotící (zahrnuje způsob sebehodnocení, ale také hodnocení ostatních pedagogických aktérů a celého procesu)
- rezultativní (jakých výsledků dosahuje, ale i jakých výsledků nedosahuje) (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996)

## 2.5 Vliv učitelova pojetí na výchovně vzdělávací proces

Zpočátku byl zastáván názor, že kvalita a rozsah odborných znalostí a získaných vědomostí je měřítkem toho, jaké bude mít učitel výsledky ve své praxi. Čím více byl jedinec vzdělaný, tím více se od něj očekávalo výsledků a byl posuzován zejména podle stupně dosaženého vzdělání.

Poté, co se psychologie začala více projevovat v pedagogice a odborníci začali psychologii aplikovat i do pedagogiky, začalo se uvažovat o tom, že učitel působí na žáky skrze svou osobnost, prostřednictvím které je motivuje, povzbuzuje a celkově zaujímá, což má vliv na to, jak žáci učitele vnímají a jaká probíhá mezi učitelem a žákem interakce.

Mareš uvádí, že je to hlavně učitelovo pojetí výuky, které stojí v pozadí jeho vyučovacího stylu. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996) Vyučovací styl je svébytný styl učitele, který využívá při své výuce a je typický pro něho samotného.

Již víme, že každý učitel má své vlastní pojetí a víme, jak pojetí zkoumat. Nyní se odborníci snaží spíše zjistit, na jakých principech vyučování vlastně funguje, co zvolený postup učitelem zdůrazňuje a co naopak odmítá. Výsledkem je řada koncepcí, mezi kterými dominuje dogmatické vyučování, slovně názorné, problémové, rozvíjející nebo programové vyučování. (Mareš, 1990/1991)

Učitelovo pojetí výuky má velký vliv na výchovně vzdělávací proces. Učitel a žák jsou hlavními aktéry výuky, kteří na sebe vzájemně působí. Je určitý předpoklad, že učitel, který bude svým pojetím zajímavým pro žáka, bude lépe ovlivňovat žáka. Pokud bude výuka tvořivá, originální a bude v sobě obsahovat zajímavé prvky, je pravděpodobné, že se žáci stanou aktivními aktéry vyučovacího procesu.

### 3. Formování a ustálení učitelova pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky není produktem krátkodobého poznání, ale jeho vývoj je postupný. Na formování učitelova pojetí působí mnoho nejrůznějších vlivů, které se podílejí na jeho transformaci. V knize Školní didaktika je uvedeno, že: „*Učitelovo pojetí výuky nevzniká najednou, ale postupně a v průběhu učitelovy profesní dráhy se mění.*“ (Kalhous, Obst, 2002, s.111)

Podle Průchy (2009) učitelovo vlastní pojetí výuky způsobuje to, že se učitelé ve své realizaci vyučování odlišují. Nakonečný (1995) uvádí, že odlišování je zejména způsobeno tím, že každého člověka charakterizuje jeho individualita – jeho osobitost a jedinečnost.

#### 3.1 Formování učitelova pojetí výuky

Mareš (1996) uvádí, že začátky formování učitelova pojetí sahají ještě před učitelovu profesní přípravu do období, kdy si ještě v roli žáka a studenta vytvářel vlastní názor na vyučování.

Pokud se zaměříme na to, jak se učitelovo pojetí výuky formuje, můžeme rozdělit toto formování na tři etapy. Před zahájením odborného studia na vysoké škole, dobu studia a první vlastní pedagogické působení.

##### 1. Období před studiem na vysoké škole

Formování učitelova pojetí jsem vymezila na tři etapy. Mareš uvádí, že začátky formování učitelova pojetí sahají zřejmě již před učitelovu profesní přípravu na fakultě a to do období, kdy byl jedinec sám ještě v roli žáka a studenta a vytvářel si vlastní názor na své učitele, na vyučování a uvažoval o tom, jak by se sám zachoval, kdyby byl v roli svého učitele. Tyto úvahy jsou podle Mareše často negativní, neboť o pojetí výuky uvažujeme mnohdy právě, když jsme se svým učitelem nespokojení. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996)

S tímto, že se určité pojetí formuje již v době, kdy jsme sami žáky, se shoduje i Kyriacou, který porovnává zkušenosti v roli žáka se zkušeností v roli začínajícího učitele a píše, že: „*Dlouhá zkušenost v roli žáka jistě poskytne široký prostor pro uvažování o tom, jak by sám měl vyučovat, jakmile se však ujme učitelské úlohy, jasně se ukáže, že musí teprve získat celou škálu pedagogických dovedností.*“ (Kyriacou, 2008, s.24) Tím říká, že ne vždy je vše tak snadné, jak se na první pohled zdá a že se učitel dostává do různých situací, které se učí řešit až postupně, když přicházejí.

## 2. Období v době studia vysoké školy

V této etapě bychom mohli mluvit o první změně učitelova pojetí a to z toho důvodu, že jedinec získá množství teoretických znalostí a doporučení. Postupně se je učí, propojuje je s novými poznatky a teprve poté, co pronikne hlouběji do problematiky, určitá situace se může jevit zcela jinak než dříve a jedinec ji odlišně analyzuje a řeší. Jedinec si postupně utváří jakýsi rámec – vlastní pohled – vlastní pojetí.

Během prvních praxí, které jsou součástí studia na vysoké škole, se student dostává do styku s pedagogickou realitou a jeho mnohdy vágní pojetí, plné teoretických znalostí a doporučení, se může začít znovu měnit.

## 3. Období prvního působení ve škole jako učitel

V této třetí fázi bychom mohli mluvit o výraznější změně v učitelově pojetí. V knize Učitelovo pojetí výuky je uvedeno: „*Po absolvování fakulty nastává další, hlubší a závažnější proměna učitelova pojetí výuky.*“ (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s.15)

V prvních letech praxe se každý učitel snaží své pojetí hledat a dotvářet tak, aby byl se svým působením spokojený.

Kořa uvádí, že: „*Pracovní zátěž dobrého učitele bývá značná.*“ (Kasíková, Vališová, 1994, s.16) Tím se dostáváme k tomu, že začínající učitel s teoretickými znalostmi z vysoké školy se dostává do praxe, kde se setkává s tím, jaké povinnosti musí splnit, aby svou práci vykonával dobře. Začátky učitelské profese jsou obtížné, psychická zátěž je v prvních letech vysoká, než si každý učitel vytvoří svůj vlastní systém a učitelské povolání se pro něj stane více známé.

Během dalších let, když se učitelovo pojetí výuky ustálí, část učitelů setrvá u svého pojetí a nechce na něm nic měnit. Druhá část učitelů se snaží hledat stále lepší a efektivnější metody a formy výuky a snaží se své pojetí dále obměňovat, zlepšovat a jsou otevření ke změnám.

### **3.2 Ustálení učitelova pojetí výuky**

Je téměř nemožné říct, kdy má učitel ustálené pojetí výuky. Nelze jednoznačně vymezit věkovou hranici, kdy má učitel nejlépe vypracované své pojetí. Každý člověk je rozdílnou osobností s rozdílnými zkušenostmi a dovednostmi. Mareš se ve své knize zmiňuje o tzv. pásmu věkového optima, které je u každého individuální, ve kterém učitelovo myšlení a jednání dosahuje nejlepších výsledků. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996)

Mareš se v této souvislosti zmiňuje o „tvořivých učitelích“. To jsou ti učitelé, kterým na pojetí výuky záleží a snaží se neustále hledat efektivní postupy a rozvíjet vlastní pojetí. Tito učitelé často vynalézají i vlastní postupy a jejich pojetí je založeno na originalitě.

Poté bychom mohli hovořit o učitelích, kteří se přiklánějí k určitému pedagogickému směru nebo autoritě a jejich pojetí je tímto velmi ovlivněno. Díky tomuto smýšlení jsou učitelé příliš svazováni a z jejich pojetí se vytrácí originalita a jejich vlastní osobnost.

Mareš se také zmiňuje o typu učitelů, kteří nemají stabilní názor. Výuka se u nich velmi často mění, protože velmi často podléhají trendům, tlakům jejich nejbližší společnosti, či si výuku stylizují takovým směrem, který je momentálně zajímavý. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996)

Pokud se na tuto problematiku podíváme zjednodušeně, můžeme říct, že se učitelé dělí převážně na dvě skupiny – první skupina je skupina učitelů, kteří hledají nové efektivní postupy, rádi experimentují a neustále zdokonalují své pojetí a v jejich pojetí můžeme vidět tvořivost a originalitu a druhá skupina je skupina učitelů, kteří své pojetí mají příliš rutinní, jsou neochotní měnit své vyzkoušené postupy a jejich pojetí je ustrnulé, bez originality a tvořivosti.

### **3.3 Sebereflexe a sebehodnocení učitele**

Sebereflexe učitele znamená, do jaké míry si učitel uvědomuje a do jaké míry hodnotí svou vlastní činnost ve výuce, její možné nedostatky, dosahování vytyčených cílů, vhodnost použitých didaktických postupů atd. Právě sebereflexe je velmi důležitá pro učitelovo pojetí výuky a to z toho důvodu, že každý učitel by měl reflektovat svou pedagogickou činnost, zamýšlet se nad pedagogickými situacemi a vyhodnocovat, zda postupoval správně, nebo zda je nutné postupovat odlišně.

Průcha (1995) píše, že pedagogická sebereflexe nejčastěji obsahuje: vybavení a popis vlastní činnosti, její rozbor, hodnocení, přijetí skutečnosti a stanovení další budoucí strategie.

Učitel by měl hodnotit svou pedagogickou činnost průběžně a porovnávat své očekávání se skutečně dosaženými cíli. Pedagogická sebereflexe je důležitá pro další rozvoj osobnosti pedagoga a jeho pojetí výuky.

Sebehodnocení je celkové zamyšlení se nad svou osobností a nad vlastním pedagogickým působením.

Podle Čápa (1993) je pro učitele velmi zásadní a důležité kladné sebehodnocení.

Kladné sebehodnocení je podle něj spojeno s celkovou zralostí osobnosti. Pokud u



učitelů dochází k negativnímu sebehodnocení, může to mít dopad na celkovou psychickou odolnost osobnosti a může nepříznivě ovlivňovat další práci učitele.

Nejjednodušším a nejčastějším nástrojem pro sebereflexi je zpětná vazba. Zpětná vazba může být od žáků, jejich rodičů, nadřízených, spolupracovníků, či veřejnosti. Mezi další nástroje pro sebereflexi můžeme zařadit videozáznam, který se ale běžně nepoužívá.

Každý učitel by měl provádět reflexi vlastní činnosti. Kasíková uvádí, že: „*Zajímat se o své pojetí výuky a pojetí výuky u kolegů na škole je jedním ze základních prostředků optimalizace školní práce.*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s.124)

V knize Učitel v současné škole je uveden velmi výstižný výrok: „*Přijetí profesní odpovědnosti znamená zvýšené nároky na systematickou reflexi a sebereflexi.*“ (Krykorková, Váňová a kol., 2010, s.39)

## **4. Změny v učitelově pojetí výuky**

V předešlé kapitole jsem se zabývala tím, jak učitelovo pojetí výuky vzniká, a zmínila jsem se, že během samotného utváření tohoto pojetí dochází k jeho proměnám.

V této kapitole se zaměřím na to, k jakým změnám v učitelově pojetí může docházet během učitelovi praxe.

### **4.1 Faktory ovlivňující změnu v učitelově pojetí**

Na učitelovo pojetí výuky působí vnější i vnitřní vlivy, které mohou způsobovat možné změny v učitelově pojetí. Někdy se může jednat o nepatrné změny, jindy můžeme hovořit o zcela zásadních změnách. Guskey uvádí, že hlavními zdroji změn v učitelově pojetí jsou konkrétní zkušenosti a prožitky spojené s výukou. (Guskey, 2002)

#### **4.1.1 Společenské změny**

Na učitelovo pojetí rozhodně působí společenské změny. Každá společenská změna s sebou přináší určitý tlak, který je vyvíjen shora a dopadá na každého jedince, který vykonává své povolání v sektoru, ve kterém ke změně došlo.

Mezi společenské změny můžeme například řadit proměny vzdělávacího kontextu, hlavně struktury vzdělávacího systému, školy, jako sociální instituce, požadavky a očekávání společnosti, charakteristiky žákovské populace, atd.

Ve školní didaktice je uvedeno, že: „*Vnější vlivy formující učitelovo pojetí výuky jsou nezanedbatelné a nelze je podceňovat.*“ (Kalhous, Obst, 2002, s.112)

#### **4.1.2 Osobnostní změny**

U každého jedince také dochází k osobnostním změnám, které mohou působit i na změnu vlastního pojetí výuky. Mezi osobnostní změny můžeme zařadit například: přirozené změny odvíjející se od životních situací jedince a změny, ke kterým dochází ve fázích vývoje osobnosti, profesní vývoj a budování profesní identity, celoživotní vzdělávání a získávání nových poznatků, atd.

Hlavním činitelem, který bude utvářet pojetí výuky, by měl zůstat především sám učitel.

### **4.2 Proces změny učitelova pojetí**

Proces změn v učitelově pojetí je dlouhodobým procesem. Každá změna probíhá jako reakce na podnět, který tuto změnu vyvolal a každý jedinec tyto změny zvnitřňuje a poté

teprve aplikuje v praxi. Změny v pojetí nebývají obvykle příliš radikální a učitelovo pojetí se utváří, formuje a mění v čase. Je nutné zdůraznit, že každý jedinec reaguje na podněty, které vyvolávají změny v jeho pojetí odlišně, a jinak tyto podněty zvnitřňuje a vyhodnocuje. Učitelovo pojetí by se mělo měnit v závislosti na společenských změnách, především v závislosti na změnách ve školství a to z toho důvodu, aby učitel byl schopen reflektovat nové požadavky, které učitelská profese přináší.

## 5. Metody zkoumání učitelova pojetí výuky

Výše jsem podrobně charakterizovala, co je učitelovo pojetí – jaké má složky, funkce a vlastnosti. Učitel během výuky působí na žáky prostřednictvím svého pojetí výuky. V praxi se mnohdy setkávám se žáky, kteří mají problém zvyknout si co nejdříve na jiného učitele. To je dané tím, že každý učitel má vlastní pojetí, prostřednictvím kterého na žáky působí.

Zkoumání učitelova pojetí výuky je velmi časově náročné. Švec považuje ve zkoumání učitelova pojetí za perspektivní kvalitativní přístup, který by měl být založen na pozorování, rozhovorech nebo na analýze případových studií. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996)

Zachytit a reflektovat určitým způsobem učitelovy postoje, názory a přesvědčení je velmi obtížné. Učitel o svém pojetí příliš nepřemýšlí a jeho nahlížení na sebe sama je často subjektivní. Mnoho učitelů, kteří se podrobují zkoumání, se mohou cítit ohrožení a pokud vědí, že jsou pozorováni, mnohdy se chovají jinak. Většinou se jedná o plánovité chování a předem promyšlený postup, díky čemuž znemožňují objektivně hodnotit a zachycovat jejich pojetí výuky.

Samotné zkoumání závisí na použití několika nepřímých metod, protože učitelovo pojetí představuje složitý komplex proměnných. Metody, kterými se zkoumá učitelovo pojetí výuky, jsou velmi náročné na čas, tudíž není možné toto zkoumání provádět plošně.

Údaje, které badatel získá od svých respondentů, není mnohdy jednoduché interpretovat a zobecnit, či je komparovat s jinými učiteli, neboť není možné srovnávat osobnosti lidí, od kterých se toto pojetí odvíjí.

Metody, kterými zkoumáme učitelovo pojetí výuky, řadí Mareš do šesti skupin, podle podílu aktivity učitele.

- pozorování
- dotazníky, škály
- rozhovor
- kvalitativní metodologie
- řešení modelových situací
- taxonomie pro sebereflexi

(Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s.19)

## **6. Shrnutí teoretické části**

Cílem teoretické části bylo podrobné objasnění pojmu učitelova pojetí výuky. Toto téma je jádrem mé diplomové práce.

V empirické části budu na toto téma navazovat zkoumáním učitelova pojetí výuky u pěti učitelů a dále budu zkoumat, jak se učitelovo pojetí jednotlivých učitelů vyvíjelo a jaké faktory způsobovaly možné proměny v pojetí výuky.

V teoretické části jsem se neprve zaměřila na vymezení složek, vlastností a funkcí, které učitelovo pojetí obsahuje. Dále jsem zmínila vliv učitelova pojetí na výchovně-vzdělávací proces. V neposlední řadě jsem uvedla, jak se učitelovo pojetí výuky vyvíjí a formuje a uvedla jsem faktory, které mohou učitelovo pojetí výuky ovlivňovat a v důsledku jejich působení mohou vznikat určité proměny učitelova pojetí výuky. Teoretická část je uzavřena kapitolou o možnostech zkoumání učitelova pojetí výuky. Tato kapitola plynule navazuje na empirickou část, kde budu provádět výzkum.

Empirická část je založena na poznatcích z teoretické části. Cílem empirické části je zjistit, jaké pojetí výuky mají jednotliví respondenti. Dílčím cílem této práce je zjistit, jaké faktory měly vliv na utváření učitelova pojetí výuky a zapříčinily jeho možné proměny.

Učitelovo pojetí výuky není často zkoumáno komplexně, spíše se mnoho výzkumů zaměřuje na dílčí části spadající do učitelova pojetí, proto je mým cílem ukázat učitelovo pojetí jako celek.

## **7. Empirická část**

V této části diplomové práce představím kvalitativní výzkum, ve kterém jsem se snažila podrobně vyobrazit učitelovo pojetí u svých vybraných respondentů.

Učitelovo pojetí výuky obsahuje mnoho složek, které je třeba zachytit, abychom získali komplexní obraz učitelova pojetí výuky u každého vybraného respondenta.

Učitelovo pojetí výuky je v nemalé míře ovlivněno osobností jedince, proto je pravděpodobné, že každé pojetí výuky se u každého respondenta bude lišit.

### **7.1 Cíle empirického šetření**

Cíle empirického šetření jsou nedílnou součástí výzkumu, bez nich by výzkum nemohl být realizován. K vytyčeným cílům je důležité vrátit se na konci výzkumu, kde výzkumník zhodnocuje, zda se mu dané cíle podařily naplnit. Na základě teoretického zpracování pojetí výuky učitelem a jeho možných proměn, jsem vytyčila následující cíle empirické části:

- 1) zjistit, jaké je pojetí výuky jednotlivých respondentů
- 2) zjistit, co ovlivňovalo jejich pojetí výuky a zda došlo k nějakým proměnám jejich vlastního pojetí během jejich pedagogické praxe

Pro lepší přehlednost plnění cílů jsem se rozhodla použít Maxwellova modelu trojího typu cílů, který uvádí Švaříček a kol. (2007, s.62-64).

- **Intelektuální cíl**

Intelektuálním cílem této práce je zjistit, jaké mají vybraní respondenti pojetí výuky, zda se jejich pojetí výuky měnilo a jaké faktory možné změny způsobovaly. Získání těchto dat by mělo posloužit k rozšíření dosavadních empirických výzkumů, které se zabývají touto problematikou. Také by měl tento výzkum posloužit studentům pedagogiky k objasnění pojmu: učitelovo pojetí výuky a měl by jim umožnit vhled do možných proměn učitelova pojetí.

- **Praktický cíl**

Praktickým cílem tohoto výzkumu by mělo být získání kvalitativních dat, které by mohly být využívány pro další zkoumání učitelova pojetí výuky, nebo by mohly sloužit jako

námět k diskuzím během přednášek, které jsou zaměřené na osobnost učitele. Také by získaná data mohla sloužit k sebereflexi každého učitele, který by mohl kriticky zhodnotit, zda se s danými výsledky výzkumného šetření v určitých částech shoduje nebo nikoliv. Tento výzkum by mohl sloužit také jako inspirace pro další podobně zaměřený výzkum učitelova pojetí výuky.

- **Personální cíl**

Pro mě, jako studentku pedagogiky a zároveň začínající učitelku na prvním stupni základní školy, bylo personálním cílem: získání poznatků o tom, jaké pojetí výuky mají vybraní respondenti, kteří jsou mými kolegy a získání informací o tom, jaké faktory ovlivňovaly jejich pojetí výuky a zda docházelo ke změnám v jejich pojetí. Tyto informace mi budou sloužit pro můj další osobnostní i profesní rozvoj a to z toho důvodu, že získám hlubší vhled do dané problematiky.

## **7.2 Výzkumný problém**

Výzkumný problém je podle Švaříčka (2007) to, čím se bude výzkum zabírat. Švaříček též uvádí, že výzkumný problém bychom měli formulovat jako oznamovací větu a následně bychom měli uvést výzkumné otázky, prostřednictvím kterých bychom měli na výzkumný problém získat odpovědi.

Výzkumný problém jsem definovala takto: Zjistit, jaké pojetí výuky mají jednotlivých respondenti a zjistit, zda docházelo ke změnám v jejich pojetí výuky a jaké faktory možné změny způsobily.

## **7.3 Výzkumné otázky**

Výzkumník má předem vytyčený cíl svého výzkumu a základní otázky, další otázky pokládá podle toho, jak se odvíjí téma daného rozhovoru. (Gavora, 2010). Pro účely celého výzkumu jsem vytyčila hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumnou otázku, na které jsem se různými výzkumnými metodami snažila najít co nejkomplexnější odpovědi, prostřednictvím kterých jsem se snažila vypočítat co nejpresněji pojetí výuky každého respondenta.

- Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou charakteristiky učitelova pojetí výuky?

- Dílčí výzkumná otázka

Jaké faktory měly vliv na utvoření a možné proměny nynějšího učitelovo pojetí výuky?

Cílem empirického šetření je najít odpovědi na výše uvedené otázky.

#### 7.4 Metody výzkumu

Výzkumná metoda je podle Pelikána obecný metodologický nástroj, který umožňuje získat a zároveň zpracovat data a tím vymezit komplexní úhel pohledu na danou problematiku. (Pelikán, 1998, s.116)

V empirické části jsem se rozhodla pro použití kvalitativního výzkumu. Podle Švaříčka kvalitativním výzkumem není možné zjistit nic víc, než to, co jsme již předem věděli z teorie, ale kvalitativním výzkumem zjišťujeme pouze to, jak je daná problematika v populaci rozložena a do jaké míry se teorie shoduje s praxí. (Švaříček, 2007, s. 13 - 14)

V první části svého výzkumu jsem zjišťovala, jaké mají vybraní respondenti pojetí výuky a ve druhé části výzkumu jsem zjišťovala, zda došlo k určitým proměnám jejich pojetí.

V první části výzkumu, kde jsem zkoumala pojetí výuky jednotlivých učitelů, jsem zvolila projektivní techniku nedokončených výroků a metodu zúčastněného pozorování.

V projektivní technice byly učitelům předloženy nedokončené podnětové výroky, seskupené do šesti celků: cíle, učivo, žák a třída, vyučovací metody a okolí. Tyto podnětové výroky a seskupení jejich celků jsem převzala z metody UPV – Učitelovo pojetí výuky. (Mareš, 1987, 1990)

Nedokončené výroky v projektivní technice sloužily jako podnětové věty, které měly přehledně a věrohodně ukázat učitelské názory jednotlivých respondentů, kteří se účastnili výzkumu. Úkolem učitele bylo doplnit nedokončené výroky tak, aby co nejvíce vystihovaly jeho vlastní názor na výuku. Tyto podnětové výroky ukázaly, jak daný učitel o dané problematice přemýšlí (od tradičních názorů až po hlubší mnohaaspektové souvislosti s daným tématem). Danou metodu jsem volila z důvodu, že pokud je s někým veden rozhovor, je daný jedinec pod větším časovým tlakem, než pokud má možnost zamyslet se v klidu nad podnětovými výroky, na které má neomezený čas.

Zúčastněné pozorování učitelů jsem volila hlavně z důvodu, že jejím prostřednictvím: „*... je možné popsat co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.*“ (Hendl, 2008, s.193)

Během pozorování je výzkumník v osobním vztahu s pozorovanými a sbírá data, které



poté analyzuje a vyhodnocuje. Cílem této metody byla především komparace učitelových tvrzení s tím, co jsem během svého pozorování zaznamenávala osobně v terénu.

Ve druhé části výzkumu, kde jsem zkoumala možné proměny učitelova pojetí výuky u mých respondentů, jsem použila polostrukturované interview. „*Základním účelem tohoto typu interview je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru.*“ (Hendl, 2008, s.173) Prostřednictvím polostrukturovaného interview jsem zjišťovala, jaké faktory působily na možné proměny učitelova pojetí. Cílem této metody bylo získat přehled o tom, jak se pojetí učitele měnilo a jaké faktory zapříčinily tyto změny. Polostrukturované interview obsahovalo předem připravený seznam otázek, které jsem vytvořila na základě prostudování odborné literatury vztahující se k této problematice. Tento seznam otázek byl podle potřeby doplňován o další otázky během realizace interview s jednotlivými respondenty.

U údajů, které jsem shromáždila na základě pozorování, polostrukturovaného interview a projektivní techniky, jsem provedla analýzu prostřednictvím otevřeného kódování. Respondenti byli předem seznámeni s použitím výsledků výzkumu do diplomové práce.

## **8. Realizace výzkumu**

Výzkum probíhal ve školním roce 2016/2017 na jedné základní škole ve středočeském kraji. Celkem se ho účastnilo pět respondentů.

Během září 2016 jsem oslovila pět učitelů, kteří učí na prvním stupni jedné základní školy ve středočeském kraji a požádala je, zda by byli ochotni stát se respondenty pro mou diplomovou práci, která se zabývá učitelovým pojetím výuky.

Respondenti, kteří se účastnili tohoto výzkumu, byli předem seznámeni s tématem diplomové práce a se záměrem použití informací pro účely diplomové práce. Svůj souhlas s touto skutečností stvrdili svým podpisem v písemném informovaném souhlasu, jehož vzor je v příloze č. 1.

Každý respondent byl pozorován v jeho vyučovacích hodinách, účastnil se polostrukturovaného interview a doplnil nedokončené podnětové výroky, které byly součástí výzkumu.

V příloze č. 2 uvádím nedokončené podnětové výroky, a v příloze č. 3 ukázku otevřeného kódování nedokončených výroků, v příloze č. 4 polostrukturované interview, které je v příloze č. 5 na ukázku též vyhodnoceno otevřeným kódováním.

Všechny rozhovory a nedokončené výroky byly postupně kódovány a interpretovány v textu, který byl doplněn postřehy z pozorování.

### **8.1 Terén výzkumu**

Získání dat pro kvalitativní výzkum většinou vyžaduje vstup do přirozeného prostředí, kde se dané jevy vyskytují. Terénem tohoto výzkumu se stalo prostředí jedné základní školy, kde vybraní respondenti pracují jako pedagogové.

Zúčastněné pozorování probíhalo v učebnách dané základní školy a polostrukturované rozhovory probíhaly v menší učebně sloužící pro nápravu specifických poruch učení. Nedokončené podnětové výroky byly respondentům poskytnuty v elektronické podobě, ve které je vraceli vyplněné zpět.

### **8.2 Výběr výzkumného vzorku**

Výběr výzkumného vzorku pro svou diplomovou práci jsem provedla na základní škole, kde sama působím jako učitelka, protože s danými učiteli, kteří se účastnili mého výzkumu, trávím mnoho pracovního i osobního času a myslím si, že již před výzkumem mám určitý pohled na jejich pojetí výuky a za druhé se domnívám, že vzhledem tomu, že se známe,

budou respondenti otevřenější a sdílnější, než pokud bych si vybrala učitele, se kterými bych se neznala.

Celkem jsem vybrala pět učitelů, kteří učí na prvním stupni základní školy. Všichni respondenti mají alespoň pětiletou praxi ve školství.

Z důvodu diskrétnosti byla respondentům přidělena čísla od 1 do 5.

O daných respondentech zde uvedu základní údaje, a to především z toho důvodu, aby čtenář této práce měl přehled o tom, jakého vzdělání v oblasti pedagogiky daní respondenti dosáhli a jak dlouho pracují ve školství.

Tabulka I.: Základní informace o učiteli č.1

<b>Pohlaví</b>	žena
<b>Věk</b>	59 let
<b>Vzdělání</b>	magisterské studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ (1977 – 1982) studium pro ředitele škol a školských zařízení (2002 – 2003) účast na mnoha kurzech a seminářích DVPP
<b>Délka pedagogické praxe</b>	35 let

Tabulka II.: Základní informace o učiteli č.2

<b>Pohlaví</b>	žena
<b>Věk</b>	48 let
<b>Vzdělání</b>	magisterské studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ (1992 - 1997) účast na mnoha kurzech a seminářích DVPP
<b>Délka pedagogické praxe</b>	20 let

Tabulka III.: Základní informace o učiteli č.3

<b>Pohlaví</b>	žena
<b>Věk</b>	45 let
<b>Vzdělání</b>	bakalářské studium speciální pedagogiky (1994-1997) magisterské studium učitelství pro 1. stupeň (2012 - 2014) účast na mnoha kurzech a seminářích DVPP
<b>Délka pedagogické praxe</b>	19 let

Tabulka IV.: Základní informace o učiteli č.4

<b>Pohlaví</b>	žena
<b>Věk</b>	60 let
<b>Vzdělání</b>	magisterské studium český jazyk - dějepis (1978- 1983) magisterské studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ (1987-1992) studium výchovného poradenství (1996-1999) účast na mnoha kurzech a seminářích DVPP
<b>Délka pedagogické praxe</b>	34 let

Tabulka V.: Základní informace o učiteli č.5

<b>Pohlaví</b>	žena
<b>Věk</b>	29 let
<b>Vzdělání</b>	magisterské studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ (2007 - 2012) účast na mnoha kurzech a seminářích DVPP
<b>Délka pedagogické praxe</b>	5 let

### 8.3 Způsob zpracování dat

Data, která jsem získala ve svém výzkumu, jsem zpracovávala s ohledem na to, jaký výzkum jsem pro téma své diplomové práce vybrala.

Vybrala jsem si kvalitativní výzkum, tudíž analýza a interpretace dat je podle Švaříčka: „...hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.“ (Švaříček, 2007, s. 16)

Výsledky kvalitativního výzkumu nejsou statistické, neboť statistické výsledky přináší zejména kvantitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je shromažďování údajů a poté jejich interpretace.

Při naplňování hlavního cíle – zkoumání učitelova pojetí výuky, byla vybrána projektivní technika nedokončených výroků, které byly rozdělené do šesti oblastí. V každé oblasti byl určitý počet nedokončených výroků, které učitelé doplňovali. Vždy uvádím zkoumanou oblast, podnětový výrok a důležité pasáže odpovědí respondentů, které doplňují o postřehy z pozorování ve výuce a následně získané informace shrnuji.

Prostřednictvím polostrukturovaného interview jsem naplnila dílčí cíl, kterým bylo

zjistit, zda se pojetí výuky respondentů během jejich pedagogického působení měnilo a jaké faktory možné změny způsobovaly.

#### **8.4 Kódování a kategorizace**

Ve své diplomové práci jsem stanovila následující cíle, které jsem se snažila výzkumem zjistit:

- hlavní cíl: zjistit, jaké má každý z respondentů pojetí výuky
- dílčí cíl: zjistit, co ovlivňuje pojetí výuky vybraných respondentů a zda docházelo k nějakým proměnám jejich vlastního pojetí během jejich pedagogické praxe

V diplomové práci jsem použila otevřené kódování, kterým jsem analyzovala nedokončené výroky a polostrukturované interview.

Hendl (2008) uvádí, že je důležité při otevřeném kódování navrhnout co nejabstraktnější kategorie, které poté výzkumníkovi pomáhají při návrhu teorie.

Ukázku nedokončených podnětových výroků jsem vložila do přílohy č. 2 a ukázku otevřeného kódování nedokončených výroků, jsem vložila do přílohy č. 3

Polostrukturované interview jsem přiložila do přílohy č. 4 a ukázku jeho otevřeného kódování jsem přiložila do přílohy č. 5.

#### **Hlavní cíl: pojetí výuky respondentů, kteří jsou učiteli na 1. stupni ZŠ**

Pro naplnění hlavního cíle využiji projektivní techniku nedokončených výroků a doplním ji o pozorování.

V nedokončených výrocích, prostřednictvím kterých budu zjišťovat, jaké mají respondenti pojetí výuky, jsem vytyčila šest hlavních kategorií, které jsem dále rozčlenila na subkategorie. Šest kategorií představuje šest oblastí, které metoda UPV – Učitelova pojetí výuky (Mareš, 1987, 1990), zkoumá pomocí projektivní techniky.

Respondenti budou též pozorováni ve vyučovacích hodinách. Zjištěná data ze zúčastněného pozorování budu zaznamenávat do záznamového archu. Data, která získám během pozorování, budou analyzována prostřednictvím otevřeného kódování podle stejných kódů, které budou sloužit i pro projektivní techniku. Pozorování bude doplňující metodou k projektivní technice.

Získaná data z projektivní techniky nedokončených vět a ze zúčastněného pozorování budou uváděna pospolu. Postupně uvedu jednotlivé zkoumané kategorie, u kterých uvedu podnětové nedokončené výroky, hlavní části výpovědí respondentů a doplním o zjištěná data z pozorování.

### Seznam kódů

1. kategorie: cíle (C)

a) subkategorie: kognitivní cíle (K)

b) subkategorie: afektivní cíle (A)

c) subkategorie: žákovo učení (ŽU)

d) subkategorie: žákovo chování (ŽCH)

2. kategorie: učivo (U)

a) subkategorie: další didaktický materiál (DM)

b) subkategorie: technická modernizace (T)

c) subkategorie: tvořivost učitele (TU)

d) subkategorie: práce žáků (PŽ)

3. kategorie: žák a třída (ŽT)

a) subkategorie: problémy žáků (PŽ)

b) subkategorie: tolerance způsob u učení (TZU)

c) subkategorie: neúspěch žáka (NÚŽ)

d) subkategorie: individuální přístup (IP)

e) subkategorie: klima třídy (KT)

4. kategorie: vyučovací metody (VM)

a) subkategorie: užívání výukových metod (UVM)

a) subkategorie: ověřování znalostí (OZ)

b) subkategorie: neporozumění učivu (NU)

c) subkategorie: motivace (M)

5. kategorie: učitel (U)

a) subkategorie: postavení učitele (PU)

- b) subkategorie: rady začínajícím učitelům (RZ)
- c) subkategorie: úspěchy v učitelské profesi (Ú)
- d) subkategorie: problémy v učitelské profesi (P)

6. kategorie: okolí (O)

- a) subkategorie: představy rodičů (PR)
- b) subkategorie: spolupráce a iniciativita rodičů (SIR)
- c) subkategorie: ředitel školy (ŘŠ)

### **Dílčí cíl: faktory ovlivňující pojetí výuky a jeho možné proměny**

Použitím polostrukturovaného interview, které jsem též vyhodnocovala na základě otevřeného kódování, jsem naplnila dílčí cíl, kterým bylo zjistit, co ovlivňuje pojetí výuky učitele a zda došlo k proměnám pojetí u mých respondentů. V polostrukturovaném interview jsem též vytyčila hlavní kategorie, které byly rozčleněné na subkategorie, ke kterým jsem dospěla na základě odpovědí mých respondentů.

#### Seznam kódů:

- 1. kategorie: osobnostní změny (OZ)
  - a) subkategorie: změny vycházející ze získávání vzdělání (ZV)
  - b) subkategorie: změny ve fázi vývoje (ZFV)
  - c) subkategorie: životní situace a prožitky (ŽSP)
- 2. kategorie: společenské a kulturní změny (SKZ)
  - a) subkategorie: změny ve vzdělávací politice státu (ZPS)
  - b) subkategorie: specifické (vnitřní) změny jednotlivých školských institucí (ZŠI)

### **8.5 Zjištěná data a jejich interpretace**

Tuto část rozdělují ještě na dvě další podkapitoly, protože v první části interpretuji zjištěné výsledky, které slouží pro naplnění hlavního cíle, kterým je zjistit, jaké je pojetí výuky u vybraných respondentů a ve druhé části uvádím zjištěná data pro naplnění dílčího cílem, kterým bylo zjistit, zda se učitelovo pojetí u vybraných respondentů měnilo a popřípadě jaké faktory tyto změny způsobovaly.

### 8.5.1 Interpretace dat pro naplnění hlavního cíle

V této podkapitole se zaměřuji na interpretaci dat, které slouží k naplnění hlavního výzkumného cíle.

Hlavní cíl: pojetí výuky respondentů, kteří jsou učiteli na 1. stupni ZŠ

Zjištěná data jsou rozdělena do šesti oblastí učitelova pojetí výuky, které byly předmětem zkoumání. V každé oblasti uvádím nedokončený podnětový výrok, na který respondenti odpovídali. Též cituji jádrové výpovědi respondentů na daný výrok a následně uvádím poznatky ze svého pozorování. Odpovědi respondentů a své závěry z pozorování následně shrnuji.

#### 1. oblast: cíle

První zkoumanou oblastí byla oblast, která se týkala cílů. V této oblasti respondenti doplňovali tři nedokončené podnětové výroky, které se zabývaly tím, co je pro respondenty důležité v jejich předmětu, na čem naopak netrvají a co pokládají za prioritní, aby si žáci odnesli z jejich výuky.

*„V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák...“*, V tomto podnětovém výroku jsem získala dva typy odpovědí. První typ zastupoval kognitivní cíle a druhý typ se týkal afektivních cílů. Níže uvádím citace nejdůležitějších částí výpovědí mých respondentů.

U1: *„... projevil zájem o probíranou látku.“*

U2: *„... pochopil a samostatně se orientoval.“*

U3: *„... nadrnčil všechno zpaměti, ale aby pochopil souvislosti, aby věděl, proč se dané poznatky učí a také, aby ho učení bavilo a těšilo.“*

U4: *„... uměl učivo nazpaměť, ale aby znal souvislosti a uměl s poznatky pracovat.“*

U5: *„... učivo pochopil a uměl s ním pracovat ... uměl znalosti používat a neučil se pouze pamětně.“*

U1, jako jediný, zmínil pouze afektivní cíle a U3 zmínil jak cíle afektivní tak i kognitivní. Ostatní učitelé zmiňovali pouze kognitivní cíle typu: pochopení souvislostí, užívání poznatků, atd.

V mém pozorování se ukázalo, že pokud učitelé sdělují žákům cíle vyučovací hodiny, sdělují cíle kognitivní. U2 na začátku vyučovací hodiny žákům sdělil: *„Dnes se naučíme vyjmenovaná slova po Z, abyste zvládli psát bez chyb“*. U žádného z respondentů jsem



nezaznamenala, aby žákům sdělil cíl, který by byl na afektivní úrovni. Během svého pozorování jsem zaznamenala, že U1 a U3 byli během výuky zaměřeni i na cíle afektivní. Jejich výuka byla utvořená zajímavou formou a snažili se, aby žáky činnosti během výuky bavily a upoutaly jejich pozornost. Ostatní učitelé kladli důraz pouze na kognitivní cíle.

Shrnutí: Z učitelských výroků a mého pozorování vyplývá, že vymezování a konkretizace cílů ve výuce není dostatečně podrobné a chybí jasná konkretizace. Učitelé formulují cíle spíše obecné a nejvíce se zaměřují na žákovo pochopení učiva. Pouze U1 se odlišuje tím, že se značně zaměřuje na cíle afektivní.

*„Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu...“*  
Odpovědi na tento podnětový výrok se lišily pouze nepatrně. Většina učitelů se zaměřila na oblast žákova učení, pouze jeden z respondentů se zaměřil na oblast žákova chování. Nyní uvádím citace nejdůležitějších částí odpovědí mých respondentů:

U1: „... vynikali.“

U2: „... uměli všechno nazpaměť a přitom nechápali proč ...“

U3: „... byli v učení výborní a uměli vše ...“

U4: „... po celou dobu výuky byli úplně zticha a nemohli vzájemně spolupracovat.“

U5: „... se učili na samé jedničky, ale aby byli aktivní a snažili se o co nejlepší výsledek a hlavně, aby danému učivu porozuměli.“

Pouze U4 svůj výrok směřoval na žákovo chování a U5 zmínil důležitost aktivity žáka, ostatní učitelé své výroky vztahovaly k učení žáka a to především k úrovni zvládnutí učiva a rozsahu učiva.

Během pozorování jsem viděla, že se U2 během výuky zaměřoval zejména na to, zda žáci učivu rozumí a neinterpretují pouze naučená hesla z učebnice. Tento učitel netrval, jak uvedl ve svém výroku, na tom, aby všichni žáci vynikali. Toto tvrzení uvedl ještě U1 a U3.

Jen U4 se v podnětovém výroku zaměřil na oblast chování. V mém pozorování jsem u U4 zjistila, že žáci mohou během hodin svévolně opouštět své místo a mohou kdykoliv diskutovat s učitelem, aniž by se hlásili o slovo. I přes to je ve třídě klidná atmosféra. U U5 jsem během pozorování zjistila, že se snaží žáky podněcovat k aktivitě, což ve svém výroku sám uvedl, že je pro něj aktivita žáků důležitá, ale netrvá na tom, aby se všichni žáci učili na výborné známky

Shrnutí: Výroky zabývající se tím, na čem učitelé netrvají, se ve většině případů týkaly oblasti učiva – zejména jeho rozsahu. Pouze u jednoho učitele jsem zaznamenala, že se v této

oblasti zaměřil na chování žáků. Jeho nastavená pravidla chování ve třídě byla odlišná od pravidel chování v jiných třídách.

***„Pro život je nejdůležitější, aby si z tohoto předmětu žáci odnesli...“***

Prostřednictvím tohoto podnětového výroku jsem získala různé typy odpovědí. První typ se týkal znalostí, druhý se týkal radosti z poznatků a třetí typ odpovědi se týkal utvoření si pozitivního vztahu k danému předmětu.

Zde uvádím citace nejdůležitějších částí výpovědí mých respondentů:

U1: „ ... *znalosti, které si propojí s jinými znalostmi.* “

U2: „ ... *základní přehled a uměli poznatky používat* ... “

U3: „ ... *radost z daných poznatků a chuť se tomuto předmětu věnovat dál.* “

U4: „ ... *základní znalosti a aby s těmito znalostmi uměli v životě pracovat.* “

U5: „ ... *pozitivní vztah k tomuto předmětu a dále se v něm rozvíjeli* ... “

U1, U2 a U4 pokládají za důležité, aby si žáci osvojili určité znalosti, které jim budou sloužit pro budoucí život. U2 a U4 ještě zmínili, že považují za důležité, aby se získanými poznatky uměli žáci v dalším životě pracovat. U3 jako jediný zmínil, že je pro něj důležité, aby žáci měli ze získaných poznatků radost a společně s U5 považují za nejdůležitější, aby žáci měli chuť se dále tomuto předmětu věnovat.

Během pozorování jsem viděla, že U3 zapojil do výuky řadu her, které podporovaly rozvoj znalostí žáků, a žáci měli radost, když se jim v hrách dařilo. Po konzultaci s U3 jsem se dozvěděla, že prostřednictvím her se snaží u žáků vzbudit radost z jejich poznatků, kterou pokládá za důležitou, jak uvedla i ve svém výroku. U U1 a U2 jsem během pozorování zaznamenala, že neustále ověřují u žáků znalosti prostřednictvím otázek, což odpovídá i jejich výrokům, že je pro ně důležité, aby si žáci odnesli z jejich předmětu především znalosti. U5 ve svém výroku uvedl, že přikládá důležitost zejména tomu, aby si žáci k danému předmětu vybudovali pozitivní vztah, ale jeho vyučovací hodina obsahovala pesimistické výroky k danému předmětu a žákům mnohdy řekl, že: „*Tohle se musíte hold naučit, ale když to pak zapomenete, tak to nevadí.*“ Jeho odpověď v nedokončeném výroku se rozchází s tím, co jsem viděla během pozorování, neboť tímto přístupem není možné, aby předmět utvořil atraktivním a u žáků vybudoval pozitivní vztah k předmětu.

Shrnutí: Výroky jednotlivých učitelů se mezi sebou odlišovaly. Tyto výroky zahrnovaly oblast týkající se znalostí, radosti ze znalostí a pozitivního vztahu k předmětu. Zde se ukazuje, že každý učitel, vnímá jako prioritní něco jiného.

Výroky učitelů se potvrdily v mém pozorování, až na výrok U5. U5 možná pokládá za důležité, aby žáci měli pozitivní vztah k předmětu, ale sám svými výroky působí spíše demotivačně.

## **2. oblast: učivo**

Druhou zkoumanou oblastí byla oblast, zabývající se učivem. První výrok se zaměřoval na osnovy učiva a druhý výrok se týkal toho, že učitel nevystačí pouze s učivem v učebnici.

*„Je dobře, že autoři osnov tohoto předmětu ...“* Na tento podnětový výrok tři respondenti neodpověděli. Zjišťovala jsem důvod, proč neuvedli odpověď a všichni mi sdělili, že osnovy předmětů již nejsou platné a nyní si tematické plány na školní rok vypracovávají samostatně.

Uvádím alespoň citace nejdůležitějších částí výroků u dvou učitelů, kteří výrok doplnili.

U1: „ ... *nechávací kreativitu na učiteli.* “

U2: neuvedl odpověď

U3: neuvedl odpověď

U4: „ ... *připravují dostatek materiálu na procvičení a zažití poznatků, k čemuž poskytují i dostatek času* ... “

U5: neuvedl odpověď

Dokončení výroku se u učitelů velmi liší. U1 uvedl, že se mu líbí, že autoři osnov dávají prostor učitelově kreativě, zatímco U4 uvedl, že je spokojen s tím, že mu autoři poskytují dostatek výukového materiálu a nechávají na procvičení učiva dostatečnou časovou dotaci.

Mé pozorování potvrzuje tvrzení U1 a U4. U U1 jsem během výuky viděla, že na učivo v učebnici navazuje ještě dalším svým didaktickým materiálem a do výuky tematicky zařazuje vlastní nápady. Například během doplňování tvrdých a měkkých souhlásek do textu, který byl tematicky zaměřený na počasí, zadal U1 žákům vymyslet text, který bude o dešti a požadoval, aby obsahoval alespoň deset vyjmenovaných slov. Tímto se potvrdilo, že učitel využívá možnosti pro kreativní tvorbu. U4 během vyučování pracoval pouze s učebnicí a pracovním sešitem. Žákům nepředložil žádný jiný materiál.

Shrnutí: V této oblasti se učitelé velmi rozcházejí. Jeden z učitelů je kreativní, zatímco

druhý učitel se nechává vést tím, co je mu předloženo.

*„Člověk nevystačí jen s tím, co je uvedeno v učebnici. Proto je třeba ...“* Na tento podnětový výrok jsem získala různé typy odpovědí. První typ odpovědi se týkal využití vlastních materiálů, druhý typ odpovědi se zaměřoval na technickou modernizaci – využití internetu, třetí typ odpovědi byl zaměřený na využití dalších odborných učebnic a knih a čtvrtý typ odpovědi nebyl specifikován na konkrétní zdroje, ale byla vyzdvihnuta důležitost, ukázat žákům jiné zdroje informací. Uvádím nejdůležitější části výpovědí respondentů:

U1: „ ... *ukázat jiné možnosti získání nových informací.* “

U2: „ ... *doplňuji svými cvičeními, hrou ...* “

U3: „ ... *využívám moderní techniku a hledám další materiály na internetu.* “

U4: „ ... *získat další materiály z jiných učebnic, odborných knih a publikací.* “

U5: „ ... *vyhledávat ještě další zdroje informací – internet, odborné knihy.* “

Všichni učitelé se ztotožnili s výrokem, že si nevystačí pouze s učebnicí a učebnice by neměla být jediným zdrojem informací.

Během pozorování jsem viděla, že U1 a U3 velmi často využívali internet a data projektor. U2 využíval interaktivní tabuli, na které měl připravené didaktické hry na procvičování pravopisu. U5 používal během výuky jiné učebnice a odborné knihy, ze kterých čerpal cvičení na procvičování nebo z nich žákům četl. Pouze U4 pracoval pouze s učebnicí a pracovním sešitem

Shrnutí: Učitelé ve svých výrocích uvedli, jaké další zdroje informací využívají, tudíž jsem se na tyto zdroje během pozorování zaměřovala a povedlo se mi zaznamenat, že výroky dokončené učiteli se opravdu shodovaly s mým pozorováním, kromě U4. Výroky dokazují, že většině učitelů nestačí během jejich výuky jen doporučená učebnice, ale že vyhledávají informace i v dalších zdrojích.

### **3. oblast: žák a třída**

Třetí zkoumanou oblastí byla oblast zaměřující se na žáka a třídu. V teoretické části jsem uvedla, že učitelovo pojetí ovlivňuje výchovně vzdělávací proces a žák je jedním ze dvou nejdůležitějších subjektů tohoto procesu. Druhým důležitým subjektem je učitel, který bude předmětem páté oblasti.

Učitelům bylo předloženo jedenáct nedokončených výroků, které se týkaly osobnosti žáka a třídy, jakožto sociální skupiny. Některé výroky se vzájemně prolínaly, proto jejich

závěry interpretují současně.

První výrok se týkal specifík žáků v daném ročníku na prvním stupni základní školy. „**Žáci v tomto ročníku obvykle ...**“ Tento výrok asocioval u čtyř respondentů potřeby žáků. Pouze u jednoho učitele se objevil výrok zabývající se tím, s čím mají žáci problém.

U1: „ ... *potřebují ve výuce motivaci.*“

U2: „ ... *potřebují krátké úkoly a střídání činností.*“

U3: „ ... *potřebují aktivní formu výuky ...*“

U4: „ ... *mají problém s vyjadřováním.*“

U5: „ ... *potřebují motivaci a činnosti, které by podněcovaly jejich aktivitu.*“

Čtyři učitelé uvedli, jaké potřeby mají žáci. Mezi hlavní potřeby řadili motivaci a krátké učební činnosti, které by je podněcovali k aktivitě. Zdůrazněna byla i aktivní forma výuky. Pouze jeden učitel se zaměřil na oblast, která činí žákům problémy. Za problematickou oblast označil vyjadřovací schopnosti.

V mém pozorování jsem viděla, že učitelé velmi často střídali učební činnosti a zapojovali aktivizační metody výuky, které žáky podněcovali k aktivitě během vyučování. U1 využíval obrázkové karty, kterými motivoval žáky. „*Pokud žáci dosáhnou určitého počtu daných karet, jsou oceněni známkou a písemnou pochvalou za aktivitu v hodině.*“ Tento systém byl velmi účinný.

Shrnutí: Daný výrok nebyl příliš specifikovaný, tudíž jsem čekala rozmanité odpovědi. K mému překvapení se ukázalo, že u většiny učitelů vyvolal asociace týkající se potřeb žáků. Pouze jeden učitel se zaměřil na problémy žáků. Další možné varianty dokončení daného výroku nebyly zaznamenány.

Druhý výrok se týkal toho, co učitelé vyžadují od žáků. „**Trvám na tom, aby každý žák v mém předmětu ...**“ Tento výrok byl převážně ukončován požadavky z nonkognitivní oblasti.

U1: „ ... *se aktivně zapojil do výuky.*“

U2: „ ... *měl připravené pomůcky na lavici.*“

U3: „ ... *plnil povinnosti a zvládal samostatně přípravu na hodinu ...*“

U4: „ ... *aktivně se zapojoval do výuky.*“

U5: „ ... *zvládal základní učivo ...*“

Dva učitelé uvedli, že je pro ně důležitá aktivita žáka v hodině. Jiní dva učitelé uvedli,

že trvají na přípravě pomůcek na hodinu a jeden z učitelů se zaměřil na oblast učiva a výrok dokončil tím, že trvá na tom, aby žák zvládl základní učivo.

Z pozorování mohu souhlasit s tím, že U1 a U4 kladou během vyučování velký důraz na aktivitu žáků a snaží se je prostřednictvím aktivizačních metod přimět k aktivitě. U2 a U3 vždy po příchodu na vyučovací hodinu důsledně kontrolovali připravenost pomůcek na lavicích. U5 byl velmi zaměřený na oblast učiva. Výuka probíhala formou: otázka X odpověď. Žáci byli neustále zkoušeni a jejich výkon byl slovně hodnocen během celé vyučovací hodiny.

Shrnutí: Učitelé jsou převážně zaměřeni na nonkognitivní aspekty učení, zejména na: aktivitu žáků a jejich připravenost na výuku. Pouze jeden z učitelů vyzdvihl kognitivní oblast, když uvedl, že trvá na tom, aby žáci zvládali základní učivo. Je velmi pozitivní, že většina učitelů se zaměřuje především na nonkognitivní oblast.

Další výrok byl zaměřený naopak na to, co jsou učitelé schopni žákům tolerovat. „**Nevadí mi, když žák třeba ...**“

U1: „ ... *má jiný názor na věc.*“

U2: „ ... *nerozumí a zeptá se znovu na zadání.*“

U3: „ ... *zapomene domácí úkol nebo pomůcky ... nepochopí učivo napoprvé.*“

U4: „ ... *diskutuje během hodiny s jiným žákem o učivu a radí se ...*“

U5: „ ... *zapomene úkol ...*“

Nedokončený výrok přinesl dva typy odpovědí: tolerované chování žáka a tolerovaný způsob učení.

U3 a U5 tolerují, pokud žák zapomene domácí úkol nebo pomůcky. U2 a U3 tolerují, pokud žák neporozumí učivu a případně se znovu zeptá. U1 toleruje odlišný názor žáka a U4 toleruje možnou diskuzi mezi žáky, která se týká učiva.

Při pozorování jsem viděla, že U1 je ochoten se žáky diskutovat o učivu a vyslechnout jejich názory nebo požadavky. U2 a U3 bez výhrad a ochotně vysvětlovali učivo žákům znovu, pokud došlo k neporozumění. U2 se snažil žákovi zadání cvičení, kterému nerozuměl, interpretovat jinak a ukázat mu příklad, jak bude postupovat. Ve třídě, kde učil U4, bylo naprosto běžné, že žáci mezi sebou diskutovali a radili si při řešení procvičovacích úloh. I tak byla ve třídě klidná atmosféra a třída nebyla nijak hlučná. U5 uvedl, že akceptuje zapomenutí domácího úkolu. Během mého pozorování žádný ze žáků domácí úkol nezapomněl, tudíž

nemohu jeho výrok potvrdit ani vyvrátit.

Shrnutí: Každý z učitelů je ochotný tolerovat během vyučování něco jiného. Ukázalo se, že kromě tolerance žákova chování jsou učitelé ochotni akceptovat i vlastní způsob žákova učení.

Následující výrok se týkal příčin školní neúspěšnosti žáka. „**V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho neúspěšnosti bývají ...**“ Obecně učitelé uváděli dvě až tři možné příčiny školní neúspěšnosti.

U1: „ ... *nezájem o učivo, malá motivace, chybná domácí příprava.* “

U2: „ ... *nedostatek nadání nebo zpomalená školní zralost.* “

U3: „ ... *nedostatečná soustředěnost během výuky, neplnění domácí přípravy, nezájem, laxní přístup.* “

U4: „ ... *specifické poruchy učení, chybná nebo nedostačující domácí příprava.* “

U5: „ ... *vývojové poruchy, nízká koncentrace.* “

Učitelé uváděli možné příčiny školní neúspěšnosti, které by se daly rozdělit na učitelem neovlivnitelné a učitelem do určité míry ovlivnitelné příčiny. Jako učitelem neovlivnitelné příčiny byly uvedené: nedostatek nadání, zpomalená školní zralost, vývojové poruchy. Další možné příčiny neúspěšnosti žáka viděli učitelé v: nezájmu o učivo, nedostatku motivace a nedostačující či chybné domácí přípravě. Tyto příčiny jsou do jisté míry učitelem ovlivnitelné.

Během pozorování jsem zjistila, že v každé třídě jsou minimálně tři žáci s vývojovými poruchami (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, atd.). U U1 byla žákyně se zpomalenou školní zralostí. U3 a U4 mi sdělili, že nejvíce problémů vidí v nekvalitní domácí přípravě a při mém náhledu do domácích sešitů jsem zjistila, že u mnoha žáků je domácí příprava buďto chybná nebo zcela postrádá formální úpravu.

Shrnutí: Učitelé jmenovali řadu příčin možné školní neúspěšnosti žáka, ale žádný z učitelů nezmiňoval, jako možnou příčinu neúspěšnosti, svou vlastní osobu. Zdá se, že učitelé hledají vždy chybu v žákovi nebo rodině a odmítají svou odpovědnost za neúspěch žáka.

Následující dva výroky se týkaly talentovaných žáků a práce s nimi. Závěry těchto dvou výroků uvádím dohromady, protože z pozorování k tomuto tématu nemám žádný záznam, neboť se v žádné třídě u mých respondentů nenacházel talentovaný žák.

„**S talentovanými žáky to není jednoduché ...**“

**„Zatím to s talentovanými žáky řeším tak, že ...“**

Učitelé odpovídali, že s talentovanými žáky není jednoduchá výuka z toho důvodu, že: jsou výkonnostně zdatnější a mohli by se nudit, by se k nim mělo přistupovat individuálně, by měli dostávat složitější zadání. Příprava na práci s talentovaným žákem s sebou přináší vyšší časovou náročnost pro učitele a vyžaduje i organizační schopnosti učitele během výuky.

Jelikož tito učitelé ve svých třídách nemají talentované žáky, na druhý výrok odpovídali tak, jak by s talentovaným žákem případně pracovali. Uváděli: zadávání obtížnějších úkolů, důraz na samostatnost při řešení úkolů, zadávání cvičení na rozvoj kreativity, aktivní zapojování žáka do výuky – role pomocníka učitele, atd.

Shrnutí: Práce s talentovanými žáky je pro pedagoga velmi náročná. Učitel by měl rozpoznat talentovaného žáka a měl by k němu zvolit správný přístup, aby žáka rozvíjel a žák v hodinách nemusel stagnovat čekáním na ostatní žáky. Učitelé uvedli, že talentovaného žáka ve třídě nemají, tudíž z pozorování nedokládám žádné údaje.

Další podnětová věta, kterou učitelé dokončovali, se týkala třídy. „**Dobře se mně učí ve třídách, které jsou ...**“ Tento podnětový výrok vyvolal zajímavé odpovědi. Odpovědi se převážně týkaly oblasti chování žáků ve třídě. Pouze jeden učitel zmínil integrované žáky ve třídě jako nežádoucí jev.

U1: „ ... *méně početné a mají dobré klima.* “

U2: „ ... *mají živější aktivní děti.* “

U3: „ ... *aktivní, přátelské a do jisté míry soutěživé.* “

U4: „ ... *aktivní, přátelské, bez velkého počtu integrovaných žáků.* “

U5: „ ... *soudržné a zvědavé.* “

Odpovědi respondentů se mezi sebou vcelku shodovaly. U2, U3 a U4 odpověděli, že se jim dobře učí ve třídách s aktivními žáky. U5 uvedl, že se mu dobře pracuje se zvědavými žáky. U1 uvedl jako pozitivní faktor – méně početné třídy. U4 jako jediný zmínil, že se mu dobře učí ve třídách, kde není mnoho integrovaných žáků.

Během pozorování jsem zaznamenala, že pokud byli žáci aktivní, ve třídě panovala lepší atmosféra. Více z pozorování nemohu k tomuto výroku posoudit.

Shrnutí: Učitelům se dobře učí ve třídách, kde jsou zvědaví žáci a aktivně spolupracují s učitelem, jsou přátelštější a je mezi nimi určitá soudržnost.



Následujícím podnětovým výrokem bylo naopak zjistit, co učitelé vadí ve třídě. „**Vadí mne však, když některá třída ...**“

U1: „ ... *třída projevuje trvalý nezájem o učivo, je neukázněná ...* “

U2: „ ... *jen čeká na můj pokyn.* “

U3: „ ... *neplní si své povinnosti.* “

U4: „ ... *nespolupracuje ...* “

U5: „ ... *projevuje nezájem, je hlučná.* “

Učitelské výpovědi se týkaly především oblasti chování žáků a nedostatečného zájmu o učivo. U2 a U4 se zaměřili na nízkou aktivitu žáků a nechuť spolupracovat. U1 a U5 uváděli nekázeň ve třídě a U3 uvedl neplnění povinností.

Během pozorování jsem viděla, že ve třídě, kde učí U1 a U5 jsou žáci do jisté míry neukáznění a ve třídě není nastaven pevný řád s jasnými pravidly. U3 dvakrát během mého pozorování řešil neplnění domácí přípravy u čtyř žáků. Ve třídě, kde vyučoval U4 se během mého pozorování nestalo, že by žáci nespolečovali.

Shrnutí: Mým respondentům nejvíce vadí nekázeň ve třídách, nedostatečná aktivita žáků a neplnění si povinností. Tyto jevy jsou do jisté míry ovlivnitelné učitelem.

Poslední dva výroky, v této oblasti se týkaly správného odhadu žáka učitelem. První nedokončený výrok zjišťoval, jakého žáka učitelé umí odhadnout a druhý výrok měl ukázat, zda se někdy učitelé spletli při odhadu.

„**Dokážu odhadnout žáka, který ...**“

„**Pouze jednou jsem se skutečně spletl v odhadu žáka ...**“

Učitelé se domnívají, že dokáží odhadnout žáka, který: U1: „ ... *si dá záležet na tom, aby ostatní si nemysleli, že je šprt.* “ U2 uvedl, že dokáže odhadnout žáka, který je lstivý. U3 a U4 si myslí, že dokáží odhadnout žáka, který by mohl lépe prospívat, ale nemá snahu. U5 neuvedl nic. Na druhý výrok U1 a U3 odpověděli, že se ještě nikdy nespletli. U2 odpověděl, že špatně odhadl žáka: „ ... *který se přistěhoval a jevil se ze začátku jako velmi snaživý, ale po pár měsících se u něj začaly projevovat sociálně patologické jevy.* “ U4 k výroku doplnil, že neodhadl žáka, který měl snížený intelekt.

Dané výpovědi nelze ověřit prostřednictvím pozorování.

Shrnutí: Převážná část respondentů si myslí, že dokážou žáka odhadnout, kromě U5, který podnětový výrok nedokončil. Dva učitelé uznali, že se někdy v odhadu žáka spletli a to zejména v jeho intelektových schopnostech a chování. Dva učitelé uvedli, že si nejsou vědomí

špatného odhadu a U5 neuvedl nic. Odhad žáka je velmi složitý, protože každý jsme ovlivněn prvním dojmem a mnohdy se můžeme mýlit. Je zapotřebí si tuto skutečnost uvědomovat. Každý učitel by se měl snažit trávit se žáky čas, aby je co nejvíce poznal.

#### 4. oblast: vyučovací metody

V teoretické části jsem uvedla, že pojetí vyučovacích metod patří do jedné ze složek učitelova pojetí výuky. Čtvrtá zkoumaná oblast obsahovala čtyři nedokončené podnětové výroky, které se týkaly způsobu výkladu a ověřování znalostí u žáků, možnosti řešení situace, když žák učivu neporozumí a způsobu, jak žáka přimět k lepším výkonům.

První výrok pojednával o učitelově vlastním výkladu učiva. „ **Obvykle vykládám tak, že ...**“

U1: „ ... děti zapojím do výkladu, snažím se, aby si látkou dokázaly odvodit ...“

U2: „ ... výklad doplňuji názornou ukázkou (interaktivní tabule, data projektor) ...“

U3: „ ...vyložím, společně si ukážeme na příkladu, zapíšeme si a zkoušíme ...“

U4: „ ... se snažím, aby žáci na novou látku přišli sami ... a propojili nové s naučeným ...“

U5: „ ... že učivo představím na příkladu. “

Tři učitelé uvedli, že nejprve vyloží novou látku, kterou doplňují například názornými ukázkami (zde se dostává do popředí využití moderní techniky) a až poté učivo zkoušejí společně se žáky. U dalších dvou učitelů se ukazuje záměr zapojit žáky do výkladu a najít společné řešení.

Během pozorování jsem si všimla, že U2 velmi využíval interaktivní tabuli k procvičování učiva nebo demonstrování nového učiva. U3 vedl výklad, učivo vysvětlil a až poté mohli žáci vyjadřovat své názory a postřehy. Nezpozorovala jsem žádné mezipředmětové propojení ani možnost problémového učení, ač situace k tomu byly velmi vhodné. U5 nejprve uvedl „problém“ a pak začal učivo vykládat. Žáci neměli možnost hledat řešení s učitelem. Domnívám se, že logickou úvahou a trochou pomoci učitele, by k řešení žáci dospěli samostatně. U1 a U3 žáky zapojil do výkladu a snažil se prostřednictvím otázek a výroků, navést žáky k tomu, aby řešení našli sami.

Shrnutí: Výroky učitelů se shodovaly s mým pozorováním a to tak, že pouze dva učitelé (U1 a U4) zapojovali žáky do výkladu. Jejich výklad se měnil spíše v diskuzi a motivoval žáky k nalezení řešení. Ostatní tři učitelé (U2, U3 a U5) byli v pozici osoby, která jediná ví, jaké je řešení. V jejich výuce nebyl prostor pro kritické myšlení. V této části jsem

očekávala modernější přístup k výuce, než jaký jsem zaznamenala.

Druhý výrok se zaměřoval na způsob ověřování znalostí žáků. **„Osvědčil se mně tento způsob zkoušení ...“** Učitelé většinou uváděli alespoň dvě možnosti ověřování znalostí.

U1: „ ... *aktivita v hodinách, písemné, ústní, vytváření vlastních otázek a odpovědí k danému učivu.* “

U2: „ ... *ústní, písemně s možnostmi výběru.* “

U3: „ ... *ústní, skupinové činnosti nebo písemné zkoušení.* “

U4: „ ... *ústní zkoušení, písemné zkoušení s následným doptáváním se.* “

U5: „ ... *písemný způsob.* “

U respondentů převažovala možnost písemného ověřování znalostí a následně ústní zkoušení. U1 jako jediný hodnotí aktivitu žáků v hodinách, což bylo uvedeno již v jeho dřívější výpovědi, kdy uvedl, že používá motivační kartičky, které povzbuzují žáky k aktivitě během vyučování. U1 dále uvedl, že využívá možnosti, když žáci sami vytvářejí otázky a odpovědi. Tvorba smysluplných otázek k dané problematice je pro žáky prvního stupně základní školy velmi náročná. Hlavní přínos této metody vidím v celkovém rozvoji žáků. U3 zmínil, že hodnotí práci i ve skupinových činnostech.

V době mého pozorování jsem u U2 a U4 mohla vidět ústní zkoušení typu otázka a odpověď. Učitel prostřednictvím této metody ověřoval, zda je naučené základní učivo. U2 ověřoval znalost vyjmenovaných slov a U4 ověřoval orientaci ve slovních družích. U U1 jsem několikrát zaznamenala hodnocení aktivity během vyučování prostřednictvím kartičkového systému a na konci každé vyučovací hodiny žáci společně s učitelem vytvářeli otázky a jednotlivě na ně odpovídali. U U3 jsem zaznamenala řadu skupinových činností během vyučování a některé vybrané činnosti byly hodnocené. Byla jsem překvapená tím, jak u daných žáků fungovalo kooperativní učení. U5 pouze jednou během mé hospitace ověřoval znalosti žáků a to písemným doplňováním párových souhlásek do předem připraveného cvičení.

Shrnutí: Většina respondentů volí ústní zkoušení nebo písemné zkoušení. Tento typ zkoušení je časově nejméně náročný a výsledky ověřování jsou téměř okamžité. V tomto typu zkoušení je však opomíjená osobnost žáka a hodnotí se jen jeho stupeň dosažených znalostí, nikoliv jeho kompetence, na které je v poslední době dáván důraz. Během ověřování znalostí například tvorbou otázek a odpovědí, hodnocení skupinových činností či aktivity žáka během vyučování, hodnotíme do určité míry i jeho osobnostní rysy a hodnocení není upřeno jen na

oblast vědomostí.

Třetí výrok se zaměřoval na situaci, jak učitel řeší žákovo případné nepochopení učiva. „**Když část žáků stále nerozumí tomu, co jsme probrali, řeším to následovně ...**“

U1: „ ... *prodloužený výklad, zapojit žáky více do procvičování učiva, ... popřípadě doučování.* “

U2: „ ...*opakovaně procvičujeme* ... “

U3: „ ...*vyložím danou látku znovu a snažím se jim problematiku přiblížit na každodenních situacích.* “

U4: „ ...*vytvořím skupiny žáků, podle úrovně jejich znalostí a zadám skupinové úkoly* ... “

U5: „ ... *vysvětlím ještě jednou, nabídnu odpolední doučování.* “

Dva učitelé uvedli, že dané učivo vysvětlí znovu s tím, že U3 zmínil, že se snaží učivo zprostředkovat pomocí každodenních situací. U1 výrok doplnil tím, že výklad prodlouží. U1 a U5 zmínili možnost doučování. U2 řeší situaci opakovaným procvičováním učiva, které dále nespecifikoval. Zajímavé řešení situace uvedl U4, který uvedl, že se snaží možné nepochopení učiva, žákům přiblížit prostřednictvím skupinových činností.

V mém pozorování jsem viděla, že U1 aplikuje prodloužený výklad, pokud žáci mají nejasnosti v učivu. U U2 jsem však zaznamenala neochotu žákům znovu vysvětlovat učivo. Tuto situaci řešil tím, že žákům zadal více opakovacích cvičení za domácí úkol. Tato situace vzbuzuje dojem přenesení odpovědnosti za pochopení učiva na rodiče žáků. U3 během vyučování vždy používal přirovnání k běžným životním situacím a to nejen při výkladu nového učiva a se žáky vedl obvykle diskuzi. U4 často prováděl skupinovou výuku, ale během mého pozorování jsem se nesetkala s tím, že by žáci nějakému učivu nepochopili, tudíž jeho výrok nemohu pozorováním dokázat. U5 učivo velmi ochotně vysvětlil ještě jednou, avšak stejným způsobem bez prodlouženého výkladu či podrobnějších informací.

Shrnutí: Většina respondentů je ochotná vysvětlovat učivo znovu a volí k tomu další metody, jak žákům učivo lépe zprostředkovat. U daných učitelů převládají v prezentaci učiva slovní metody výuky. Jeden z učitelů volí skupinovou formu výuky.

Poslední výrok v této oblasti se týkal toho, jak žáka přimět k lepším výkonům, pokud učitel zjistí, že žák nejeví o učivo dostatečný zájem a nevynakládá takové úsilí, jaké by mohl. „**V každé třídě bývají žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se. Vyzkoušel**

**jsem, že na ně platí ...“**

U1: „ ...*pochvala, stimulace k lepšímu výkonu.*“

U2: „ ...*pozitivní motivace.*“

U3: „ ...*pověřit je zajímavým úkolem ... oni se cítí důležitými*“

U4: „ ... *motivace, nebo mu dát zajímavý úkol nebo vymyslet zajímavou činnost.*“

U5: „ ... *pokud s nimi promluví.*“

Dané výroky učitelů by se daly rozdělit na pozitivní motivaci žáka, na delegování zajímavé činnosti nebo úkolu na žáka a na promluvu s žákem.

U1, U2 a U4 uvedli motivaci žáka. U3 a U4 ve výroku zmínili delegování zajímavého úkolu na žáka nebo pověření žáka zajímavou činností. U5 jako jediný uvedl možnost promluvy se žákem.

Z pozorování mohu potvrdit, že U1 a U4 velmi často slovně motivovali všechny žáky k učení a pozitivně oceňovali dobré výsledky žáků. U U2 jsem pouze viděla, že kladně hodnotil snažení žáků, ale motivování žáků jsem nezaznamenala. U3 velmi často pověřoval určité žáky zajímavými úkoly s doplňkovým učivem – zejména žáky, kteří během vyučování neprojevovali přílišnou aktivitu. U U5 jsem během pozorování viděla, že se snažil žákům vysvětlit, proč je důležité se učit a aktivně pracovat v hodině. Více se mi nepodařilo zaznamenat.

Shrnutí: Daní respondenti se snaží žáky motivovat a aktivizovat je zajímavými úkoly nebo činnostmi, aby podpořili jejich zájem o učivo. Jeden z učitelů uvedl pochvalu jako prostředek, kterým se u žáků snaží vyvolat vyšší míru aktivity. A jednou se objevila možnost promluvy se žákem, která by ho měla přimět k vyšší míře snaživosti.

## **5. oblast: učitel**

Ve vzdělávacím procesu jsou dva důležité subjekty – žák a učitel, mezi kterými probíhají interakce a vzájemně na sebe působí.

Žák a učitel byli v teoretické části podrobně rozebráni a nyní v empirické části jsou jim věnovány dvě samostatné oblasti. Oblast týkající se žáka byla již uvedena. Nyní uvádím nedokončené podnětové výroky, které byly zaměřené na učitele. První výrok se týkal osobnosti učitele, druhý výrok představoval rady začínajícím učitelům a zbylé dva výroky sloužily jako sebereflexe, kde učitelé měli uvést, co se jim v učitelské profesi daří a s čím naopak mají problémy.

První podnětový výrok se týkal osoby učitele. „ **V obecné rovině se dobře mluv í o tom, že učitel ...“**

U1: „ ...*musí být trpělivý a cílevědomý.*“

U2: „ ...*musí mít dostatek trpělivosti a síly.*“

U3: „ ...*nemá takovou autoritu jako dříve a jeho prestiž a ekonomické ohodnocení je velmi nízké.*“

U4: „ ...*by měl být vzorem pro své žáky.*“

U5: „ ...*by měl být dobrý manažerem ...*“

Tento podnětový výrok asocioval dva typy odpovědí. Jeden převažující typ byl zaměřený na to, jaký by učitel měl být nebo jaké vlastnosti by měl mít a druhý typ se vztahoval k tomu, jaká je pozice učitele v dnešní společnosti.

U1 a U2 uvedli, že by měl učitel být trpělivý. Objevila se ještě cílevědomost a potřeba dostatku sil. U4 dokončil výrok tím, že by měl být učitel vzorem pro své žáky a U5 dodal, že učitel by měl být dobrým manažerem, protože je zapotřebí výuku dobře naplánovat, provést, zhodnotit a zvládat mnohdy několik činností najednou. Pouze U3 se zaměřil na situaci dnešního učitele ve společnosti. Uvedl, že učitel nemá dostatečnou autoritu a jeho povolání je ekonomicky nedoceno.

Během mého pozorování jsem viděla, že všichni učitelé jsou velmi trpěliví při činnostech se žáky, kromě U2, který se jevil jako podrážděný a na otázky žáků odpovídal mnohdy s nelibostí. U4 a U5 dbali na dochvilnost a připravenost při vyučování, byli důslední a často žáky podporovali. U4 například při neúspěchu jedné žákyně v gramatickém cvičení k žákyni přistoupil a řekl jí, že i on sám dostal mnohdy horší známku, ale že je důležité ponaučit se ze svých chyb. Tento přístup byl žáky velmi pozitivně oceňován. U5 měl vždy hodinu naplánovanou a veškeré učivo kvalitně zpracované. Jeho výrok o manažerských schopnostech byl velmi silně zvnitřněn.

Shrnutí: Většina odpovědí se vztahovala k tomu, jaký by učitel měl být, jaké vlastnosti by měl mít pro tuto profesi. Pouze v jednom výroku jsem zaznamenala určitou skepsi, když se daný učitel zaměřil na nynější situaci učitele ve společnosti. Uvedl, že učitel je ekonomicky nedocenen a nemá dostatečnou autoritu. Autorita učitele je do jisté míry ovlivnitelná osobou učitele, ale ekonomické zajištění je záležitostí ministerstva školství a financí.

Druhý podnětový výrok obsahoval doporučení zkušených učitelů, které by dali začínajícím učitelům. **Na základě dnešních zkušeností bych začínajícímu učiteli řekl, že**

### **nejdůležitější je, abys ...**

U1: „ ...*nerezignoval na vědomosti dětí, snažil se na každém dítěti najít to nejlepší.*“

U2: „ ...*pochopil, že učitelství není poslání do roztrhání těla.*“

U3: „ ...*byl trpělivý a důsledný, nerezignoval v prvních letech na svou práci, ale aby tě práce naplňovala.*“

U4: „ ...*nepředimenzoval své hodiny a nezapomínal také na to, že se pro svou profesi nemusíš obětovat.*“

U5: „ ... *žáky co nejvíce poznal, ... probudil v žácích i rodičích důvěru.*“

Učitelé se ve svých výrocích zaměřovali hlavně na to, jaký by učitel měl být, aby profesi zvládal co nejlépe. Ve výrocích také zaznělo, aby si učitelé uvědomili, že pomáhající profese neznamena, aby obětovali sebe samé. Neobjevilo se žádné doporučení opustit tuto profesi. U1 a U3 svou radu směřovali k podpoře učitele, aby nerezignoval ve svých začátcích na svou profesi. U3 jako jediný zmínil vlastnosti učitele: trpělivost, důslednost. U5 se zaměřil na pozitivní vztah k žákům a rodičům pro vybudování důvěry. U4 zmínil činnost učitele a nabádal k opatrnosti při přípravě na hodinu, aby nedošlo k pře dimenzovanosti.

Shrnutí: Doporučení, která učitelé zmínili, lze shrnout do následujících bloků: vlastnosti učitele, činnost učitele, vztah učitele k žákům a rodičům, vztah k učitelskému povolání a sobě samému. Učitelé poskytli rady, jak nejlépe začít učitelské povolání a na co se zaměřit. Nezazněly výroky, které by začínajícího učitele měly odrazovat od této profese.

Třetí výrok směřoval k učitelské sebereflexi. Podnětový výrok měl v učitelích evokovat zamyšlení se nad sebou samými a učitelé měli zhodnotit, co se jim v učitelské profesi nejvíce daří. **Domnívám se, že se mi v učitelské práci nejvíce daří ...**

U1: „ ... *vše.*“

U2: „ ...*motivovat děti a zpestřit hodiny hrou.*“

U3: „ ...*motivovat žáky, mít s nimi dobrý vztah, učit je z vlastních zkušeností.*“

U4: „ ...*komunikovat se žáky a jejich rodiči.*“

U5: „ ...*vyučovat kreativně a zajímavou formou pro žáky.*“

Učitelé uváděli podobné výroky. U1 si myslí, že v učitelské profesi zvládá vše velmi dobře. U2 a U3 se domnívají, že se jim daří motivovat žáky a U2 ještě uvedl, že se mu daří do výuky začleňovat aktivizační metodu – hru. O vyučovacím procesu se též zmiňuje U5, který si myslí, že se mu daří zprostředkovávat učení zajímavou formou. U3 a U4 doplnili, že se jim daří mít dobrý vztah se žáky a U4 uvedl i dobrý vztah s rodiči žáků.

Během pozorování jsem viděla, že U1 měl velmi vřelý vztah se žáky, výuka byla zajímavá a velmi dobře připravená, volba vyučovacích metod byla rozmanitá. Jeho výrok o tom, že se mu daří vše, nemohu popřít. U2 uvedl, že se mu daří motivovat žáky a zapojovat do výuky hru. Hru zapojoval, ale sloužila spíše jako doplňková a relaxační metoda, probíhala pouze na interaktivní tabuli. Motivace žáků probíhala slovní formou. Při počtu pouhých dvanácti žáků ve třídě, učitel motivoval pouze zhruba polovinu žáků. U3 a U4 uvedli, že se jim daří navázat se žáky pozitivní vztah. V jejich třídách bylo velmi dobré klima. Učitelé volili k žákům partnerský přístup a během vyučovacích hodin, kterých jsem se účastnila, jsem nezaznamenala jakýkoliv vzdor žáků vůči učiteli. U5 doplnil, že se mu daří učit kreativně. Během pozorování jsem viděla, že se snažil do výuky zapojit mnoho vyučovacích metod, žákům k základnímu učivo doplnit ještě další zajímavé informace, ale byl příliš zaměřený na znalosti žáků, pamětní učení a žáci mnohdy nejevili zájem o spolupráci.

Shrnutí: Sebereflexe byla jednou podkapitolou v teoretické části a to proto, že každý učitel by měl reflektovat svou činnost a zamýšlet se nad tím, co se mu v povolání daří a nedaří, aby mohl na sobě dál pracovat. Mezi nejčastější své úspěchy učitelé řadí: vztahy se žáky a rodiči, svou vlastní výuku a motivaci žáků.

Předešlý výrok se týkal toho, co se učitelům daří v učitelské profesi a následující - poslední výrok v této oblasti se týká toho, co učitelům naopak dělá v jejich povolání problémy. **Občas si uvědomuji, že mně nejvíce problémů dělá ...**

U1: „...*nedostatečná vybavenost školy.*“

U2: „...*administrativa.*“

U3: „...*stohy papírů, neustále změny ve školství.*“

U4: „...*mění se legislativa a přibývající administrativa.*“

U5: „...*časově rozvrhnout výuku a klasifikovat žáky.*“

Největší problém mají učitelé s administrativní zátěží. Tento problém uvedli tři z pěti učitelů. Dva z nich tento problém ještě více specifikovali a uvedli, že administrativní zátěž zapříčiňuje stálé změny ve školství. U1 uvedl, že ho nejvíce limituje nedostatečná vybavenost školy. U5 má problémy s klasifikací žáků a potíže mu dělá plánování výuky tak, aby ji časově zvládnul.

Pozorováním v hodinách tyto výroky nemohu doložit, protože se výroky, až na výrok U5, netýkaly vyučování. Avšak na dané škole též zastávám funkci učitelky a mohu potvrdit, že v důsledku inkluzivního vzdělávání se administrativní náročnost na prvním stupni základní



školy velmi zvýšila a je problém s nejednotností dokumentů. Též vybavenost školy není na dobré úrovni, ale základní škola je momentálně před první fází rekonstrukce.

Shrnutí: Nejvíce problémů mají učitelé s administrativou a změnami ve školství, vybaveností školy, časovým zvládnutím výuky a klasifikací. Za pozitivní shledávám, že nikdo neuvedl problém s výukou obecně a se vztahem se žáky nebo rodiči.

## **6. oblast: okolí**

Poslední zkoumanou oblastí byla oblast zaměřená na nejbližší okolí v profesi učitele, tedy na rodiče žáků a na ředitele školy.

V této oblasti byly pouze tři nedokončené podnětové výroky, které měly zjistit, jak učitelé vnímají rodiče – co si podle nich rodiče nejčastěji myslí, že by škola měla dělat, co naopak od rodičů téměř neočekávají a čeho by si podle nich měl ředitel školy všimnout u učitelů. Tato jediná oblast nebyla podrobena pozorování.

První podnětový výrok se zaměřoval na to, co si podle učitelů rodiče nejčastěji myslí, že jim škola bude poskytovat. **Je mnoho rodičů, kteří si myslí, že škola ...**

U1: „...*musí nahradit výchovu ve všech směrech.*“

U2: „...*bez jejich přispění, naučí dítě vše.*“

U3: „...*je výchovná a opečovávací instituce, pokud možno na celý den.*“

U4: „...*naučí dítě vše a je zodpovědná za jeho výchovu.*“

U5: „...*zastane vše za ně, ale někteří rodiče si zase myslí, že škola jejich dítě kvalitně rozvine a jsou ochotni se školou spolupracovat.*“

Shrnutí: Většina výroků se týkala spíše negativních vyjádření. U1, U3 a U4 mají pocit, že si rodiče myslí, že škola nebude jejich žáky pouze vzdělávat, ale bude je především vychovávat. Ve vzdělávání je samozřejmé, že bude probíhat i proces výchovný, ale neměl by převyšovat nad vzděláváním. Hlavní výchovu dětí by měla zaopatřovat rodina. U2 a U4 zmínili, že si mnoho rodičů myslí, že škola naučí žáka vše a doma se již učivu nemusí věnovat. S tímto výrokem se shodoval i U5, který ještě jako jediný zmínil i pozitivní hledisko a to takové, že někteří rodiče vnímají školu i jako instituci, která jejich dítě bude rozvíjet, a se školou spolupracují.

Druhý podnětový výrok zněl: **Málokdy se stane, aby rodiče ...**

U1: „...*byli vstřícní a hledali chyby u sebe a ne jenom u školy.*“

U2: „ ... *poděkovali za úspěch svého dítěte.* “

U3: „ ... *se rodiče nabídli s pomocí školy.* “

U4: „ ... *přišli do školy a mluvili s pedagogy.* “

U5: „ ... *spolupracovali a byli škole vděční.* “

Shrnutí: Učitelé převážně zmiňovali, že se téměř nestává, aby rodiče se školou aktivně spolupracovali. U1 výrok dokončil tím, že většina rodičů hledá chyby ve škole a odpovědnost přenáší hlavně na pedagogy. U2 a U5 se zmínili, že rodiče nejsou škole vděční za úspěch jejich dětí. Dokončení těchto podnětových výroků bylo spíše negativní a učitelé vnímají rodiče spíše v opozici ke škole. Zřejmě dostatečně nefunguje kooperace mezi školou a rodiči.

Poslední podnětový výrok se zabýval tím, čeho by si podle pedagogů měl všimát ředitel školy u svých pedagogických pracovníků. **Domnívám se, že ředitel školy by si měl u učitelů všimnat...**

U1: „ ... *jejich kreativity, výukových metod, výsledků.* “

U2: „ ... *pracovního vytížení, dobrovolné aktivity.* “

U3: „ ... *jejich osobních kvalit, klimatu ve třídě a oblíbenosti mezi žáky a rodiči.* “

U4: „ ... *flexibility, charakteru a podílení se na dalších akcích školy.* “

U5: „ ... *jejich práce a jejich spokojenosti na pracovišti.* “

Shrnutí: U1, U2, U3 a U5 se domnívají, že by si ředitel školy měl všimnat zejména jejich pracovního vytížení a výsledků. U3 a U4 zmínili, že by si ředitel měl všimnat i osobnostní stránky učitelů. U5 napsal, že by se ředitel měl všimnat i toho, zda jsou pedagogové na pracovišti spokojení. Učitelé tyto podnětové výroky doplňovali velmi podobně. Chtějí, aby si vedení školy více všímalo jejich pracovních výsledků. Zajímavé je, že nikdo z respondentů nezmínil, že by si vedení školy mělo více všimnat vztahů na pracovišti, či vztahů mezi učiteli a rodiči.

Závěry hlavního cíle, pro který slouží tato interpretace dat, uvedu v kapitole 9.

Nyní uvedu ještě interpretaci získaných dat pro naplnění dílčího cíle, jehož závěry budou též podrobně zpracovány v kapitole 9.

### 8.5.2 Interpretace dat pro naplnění dílčího cíle

Ve druhé podkapitole interpretuji zjištěná data z polostrukturovaného interview, které jsem vyhodnocovala na základě otevřeného kódování.

#### Dílčí cíl: faktory ovlivňující pojetí výuky a jeho možné proměny

Dílčím cílem bylo zjistit, zda došlo k proměnám pojetí výuky u mých respondentů a jaké faktory možné změny způsobily. Zjištěná data jsou interpretována v pěti celcích, které zachycují hlavní mezníky v učitelově pojetí. Tyto mezníky tvořily hlavní kostru polostrukturovaného interview. Opěrné mezníky byly vytyčené na základě prostudování odborné literatury zabývající se učitelovým pojetím a jeho vývojem, který byl teoreticky zpracován v teoretické části této práce.

#### **1) Pedagogický vzor, vnímání pedagogické profese před pedagogicky zaměřeným studiem nebo během studia**

Člověk se rozhoduje pro svou budoucí profesi z nějakého vnitřního podnětu – zalíbení profese, vzor v dané profesi atd. Respondentům byla položena otázka, zda měli pedagogický vzor během svého rozhodnutí pro volbu učitelského povolání nebo během studia a jak vnímali učitelskou profesi.

#### Z polostrukturovaného interview vyplynulo:

U1 svůj pedagogický vzor měl ve své matce, která byla též učitelkou na prvním stupni základní školy. U1 řekla: „*Moje matka svou práci milovala a vyprávěla nám zábavné historky z výuky. Často mě brala na výlety s jejími žáky a mě to bavilo.*“ U1 vnímal pedagogickou profesi jako fyzicky i psychicky nenáročnou profesi, kde se člověk věnuje dětem a okolí mu je za to vděčné. U1: „*Vždy jsem k učitelům vzhlížel a vážil jsem si jich, proto jsem chtěl být jedním z nich.*“ Během svého studia U1 zjistil, že pedagogická profese není jen o výuce. „*Nemyslela jsem si, jaký rozsah pedagogická práce má a co vše musí učitel zvládat.*“ V této době začal vnímat pedagogickou profesi jako povolání s velkou mírou zodpovědnosti za své chování i za žáky, kteří mu budou svěřeni.

U2 uvedl, že jeho pedagogickým vzorem byla učitelka českého jazyka na střední škole. „*Chtěla jsem být jako ona. Jako žáci jsme jí obdivovali, byla skvělá.*“ Pedagogickou profesi vnímal daný, respondent jako: „*... hezké povolání budu v kontaktu jak s dětmi, tak dospělými a budu vlastně věčně mladá.*“ Během studia vysoké školy se u respondenta začaly objevovat první náznaky nejistoty. Respondent si začal uvědomovat, že: „*Pedagogická*

*profese je velmi ekonomicky nedocenená a požadavky na pedagoga značné, přemýšlela jsem, jestli to budu chtít dělat.“*

U3 měla též za vzor svou třídní učitelku ze základní školy a chtěla být jako ona. „*Byla spravedlivá, měla respekt a uměla nás nadchnout a vyhecovat.*“ Učitelskou profesi vnímala jako povolání, kde má člověk možnost předat své vědomosti a také má možnost organizovat si svou práci podle svých potřeb. Během pedagogického studia U3 uvedla, že začala vnímat velkou míru zodpovědnosti za své budoucí žáky a samu sebe.

U4 v interview řekl, že neměl jediný vzor, ale že: „*...měla jsem štěstí na učitele a vždy se mi na každém něco líbilo – třeba jeho autorita nebo nějaká vlastnost. Chtěla jsem být jako oni.*“ Na otázku jak vnímal učitelskou profesi odpověděl, že: „*Nad tím jsem vlastně ani nikdy nepřemýšlela. Prostě se mi ta práce líbila, to, že jste mezi dětmi.*“ Během studia VŠ se začala U4 obávat toho, zda svou profesi zvládne, neboť během praxí poznala, že práce se žáky bude velmi náročná a velmi rozmanitá.

U5 mi sdělil, že svůj vzor měl v paní učitelce z první třídy. „*Do školy jsem se hrozně těšila, byla jsem paní učitelkou úplně očištěná a pořád jsem si hrála na školu a to mi vydrželo až do volby povolání.*“ Na otázku, jak vnímal pedagogickou profesi, co se mu na ní líbilo, odpověděl: „*Líbila se mi práce s dětmi, nestereotypní práce, baví mě tvořit a tady to povolání tomu dává přece prostor.*“ Během studia učitelka vnímala profesi tak, že: „*Strašně jsem se těšila, byla jsem plná očekávání a nemohla se dočkat, až budu mít vzdělání a budu moci vše vyzkoušet v praxi.*“

**Shrnutí:** Všichni respondenti měli svůj pedagogický vzor. Jeden z nich zmínil svou matku, která byla učitelkou a práce ji naplňovala, ostatní zmiňovali své učitele od základní až po střední školu. Pedagogickou profesi před pedagogickým studiem vnímali respondenti jako tvořivou profesi. U1 zmínil, že ji vnímal jako uznávanou profesi. U2, U4 a U5 tuto profesi spojovali s prací s dětmi a kontaktem s dospělými. U3 vnímal učitelskou profesi jako možnost, prostřednictvím které může předat své vědomosti. Nikdo z nich neuvedl žádné negativum, které by vnímal na učitelské profesi. Během studia došlo k určitým změnám ve vnímání profese. U1 a U3 uvedli, že si začali uvědomovat vysokou míru zodpovědnosti v této profesi. U2 začal mít první pochybnosti o tom, zda chce profesi vykonávat kvůli ekonomické nedocenenosti a U4 měl pochybnosti o tom, zda vůbec tuto profesi zvládne kvůli její náročnosti a rozmanitosti. U5 žádné pochybnosti neměl a velmi se těšil na vstup do zaměstnání. U čtyř respondentů jsem tedy vysledovala, že v době jejich pedagogického studia a proniknutí do této oblasti začali mít určité pochybnosti a první obavy.

## 2) Vize při nástupu do pedagogické profese

Každý člověk, který nastupuje do nové profese, má určité vize nebo ideály. Tyto vize se při nástupu mohou potvrdit nebo změnit a to pozitivně nebo negativně a mohou mít dopad na pojetí dané profese.

U1 se domníval, že se bude moci více realizovat. „*Vedení školy nebylo nadšené z toho, že bych dělala nějaké školní projekty, protože by to bylo moc práce, nedej bože, že bych se dál vzdělávala, to bych třeba někdy chyběla a to nepřipadalo v úvahu.*“ U1 byl zklamán z těchto situací, neboť necítil žádnou podporu a nebyl mu dán dostatečný prostor pro seberealizaci.

U2 během rozhovoru řekl, že byl zklamán z postoje některých rodičů. „*Chtěla jsem dělat více akcí s dětmi, jako víc výletů a exkurzí, ale tak půlka rodičů nebyla ochotná dětem výlety platit, to mě štválo, protože je sami nikam nevzali.*“ U2, ale na druhou stranu uvedl: „*Bylo fajn, že tehdejší vedení mi dovolilo, abych si vytvářela akce ve škole a projekty ve třídě, aspoň tak jsem svou vizi mohla realizovat.*“ U2 při nástupu do zaměstnání chtěl žákům zpestřit výuku tím, že ji bude prokládat exkurzemi, což se mu bohužel příliš nepodařilo, ale jeho plány podpořilo vedení školy, které mu umožnilo vést výuku podle jeho potřeb.

U3 mi sdělila, že do zaměstnání vstupovala s tím, že: „*... budu „jen“ učit, budu vymýšlet činnosti s dětmi, budu se o ně během výuky starat a bude to vlastně veselá práce.*“ Následně uvedla, že se velmi zmýlila a byla překvapená rozsahem pedagogické činnosti. „*Chvilí jsem nevěděla, jestli vlastně dělám vše dobře nebo jsem úplně mimo, ale to má tak asi každý v nové práci.*“ U3 prožívala nejistotu, zda veškeré úkony a činnosti dělá tak, jak je správné.

U4 vstupovala do praxe s velkou mírou optimismu a odhodlání, uvedla, že: „*Myslela jsem si, kolik budu mít času na plánování výuky, jak vše budu dělat jinak, tak jak jsem se naučila na vysoké škole, že všechno budu aplikovat do praxe a svým elánem převálcuju starší kolegyně.*“ Při nástupu do zaměstnání ji však bylo vysvětleno, že je zaveden určitý režim ve škole a že nemůže dělat vše podle sebe – od rozestavění nábytku ve třídě, po volbu vyučovacích metod a plánování exkurzí, ale musí dělat vše podobně, jako její kolegyně, aby „nevybočovala“ z pedagogického sboru. Uvedla, že: „*Začala jsem cítit, že kdybych něco dělala jinak, mohlo by se to veřejnosti líbit a ostatní by museli taky a to se nikomu nechtělo.*“

U5 zmínila, že se domnívala, že je naprosto vybavena teorií a nemůže ji nic překvapit. „*Ve škole jsem měla samý jedničky, vše mě bavilo a těšila jsem se, jak budu dobrá učitelka, že vím přesně jak učit, ale ono to není jen o tom, jak se má učit, v reálu toho je totiž*

víc.“ Ptala jsem se jí, co ji tedy zaskočilo nebo překvapilo, když nastoupila jako pedagog. „*Hned po prvním dnu v práci jsem byla vyřízená tím, co vše se po mě chce. Vůbec jsem nevěděla, kde začít. Dostala jsem hned třídnictví, samý papírování. Během přípravného týdne byly moje vize pryč a já přemýšlela, jestli to dám.*“ Učitelka začala pod tlakem okolních vlivů pochybovat o sobě samé a začala být nejistá ve své práci.

Shrnutí: U1 zmínil, že jeho vizí byla seberealizace v pedagogické profesi, kterou bohužel vedení školy nepodporovalo. U1 a U2 se shodovali v tom, že oba chtěli realizovat své nápady v praxi – výlety, exkurze, ale nebylo jim to umožněno v takové míře a to buďto vedením nebo nevolí ze strany rodičů. U3 si myslel, že práce pedagoga je učit a nepředpokládal, kolik dalších činností musí učitel zvládat. U4 a U5 se domnívali, že jsou dostatečně vzdělaní a připravení na práci pedagoga, ale hned na počátku své praxe zjistili, že jsou v pedagogické realitě situaci, na které není učebnicový manuál, ale musí je zvládat během pedagogické praxe tak, jak přicházejí a postupně se musí naučit na různé situace reagovat. U4 byl vedením školy přesvědčen o tom, že není dobré, aby dělal něco jinak, než je na škole zvykem. Všichni respondenti byli do jisté míry zaskočeni tím, co vše pedagogická profese s sebou přináší a jaké klade nároky na osobu pedagoga. U3 a U5 dokonce zmínili, že začali pochybovat o tom, zda tuto profesi zvládnou. U1 a U4 řekli, že vedení nechtělo, aby do své profese vnášeli nové nápady a realizovali něco, co se dosud v dané škole nerealizovalo.

### **3) Překvapení po nástupu do pedagogické profese**

Již předešlá otázka do jisté míry překrývá tuto otázku, protože respondenti uváděli, jaké měli vize a co je zaskočilo po nástupu do zaměstnání.

Tato otázka byla položena spíše jako doplňková otázka, aby se respondenti zamysleli nad vším, co je v pedagogické profesi překvapilo, co neočekávali, že budou vykonávat, atd.

U1 uvedl, že byl nejvíce překvapen rozsahem pedagogické činnosti a s tím spojenou administrativou. „*Na vše musíte mít potvrzení, vše zdokladované, zkontrolované a k tomu efektivně učit. Někdy na to nezbývají síly.*“

U2 řekl, že ho nejvíce překvapila nevole ostatních k jakýmkoliv změnám. „*Byla jsem zvyklá dělat věci pořádně a naplno, ale setkala jsem se s tím, že to bohužel ostatní může obtěžovat.*“

U3 v rozhovoru řekla, že byla překvapená tím, kolik školních situací musí řešit. „*V praxi musíte reagovat hned, není čas na promýšlení. Přijdou za vámi rodiče se stížností, s čímkoliv a vy musíte hned jednat a pak teprve přemýšlíte, jestli to bylo tak dobře. Na to teorie*

*nikdy nepřipraví. “ Poté ještě dodala, že byla zaskočená rozsáhlou školní agendou o žácích a tím, že jako začínající pedagog dostane hned po nástupu do pedagogické profese třídnictví. „ To jsou takový řafky, nad kterými jen pokyvujete, doma o nich teprve začnete přemýšlet a pak se s tím srovnáváte. “*

U4 se po položení této otázky dlouze zamyslel a pak dodal: „ *Byla jsem vyjukaná úplně ze všeho, to bych jmenovala hodinu: rychlé tempo dne, mnoho otázek od žáků, řešení situací s rodiči, požadavky od vedení, seznámení se s učivem, toho by bylo... Ale nejvíc mě prostě dostalo to, že jsem chtěla dělat něco jinak, možná lépe, moderněji, ale nebylo mi to dovoleno. “* U4 byl zklamán, že nemůže realizovat své plány, dělat to tak, jak to on sám chce. Na začátku pedagogické praxe byl z počátku překvapen ze všeho, co se okolo něj odehrávalo.

U5 mi odpověděl, že byl překvapen: „ *... ze života školy, jak to vše chodí, protože jako žák to vnímáte jinak a jako učitel také, už máte zodpovědnost, řídíte si svou činnost, je to velmi psychicky náročné povolání, ale dokud to nezkusíte, není to vidět. “* U5 byl zaskočen tím, že školu v roli žáka vnímal jinak, než ji začal vnímat jako pedagog.

Shrnutí: Každý z učitelů byl něčím překvapen, každý se setkal s tím, že na určité situace nebyl připraven. U1 a U3 byli udiveni rozsahem pedagogické práce a administrativou, která v pedagogické profesi je a stále se navyšuje. U3 byl zaskočen, že jako začínající učitel byl zvolen do funkce třídního učitele. U2 byl překvapen neochotou ostatních pedagogických pracovníků realizovat nové věci a U4 byl zklamán tím, že nemohl dělat svou práci podle sebe, nemohla vyniknout jeho individualita, naopak se musel přizpůsobit dosavadnímu životu školy. Pro U5 bylo překvapením, co vše se ve škole odehrává, že z pozice žáka školu vnímal odlišně. Nyní z pozice učitele pociťoval vysokou míru zodpovědnosti a práce se mu jevila jako psychicky náročná. V této fázi dochází k určitým změnám učitelova pojetí výuky, kdy učitelé přemýšlejí nad svými vizemi a střetu s realitou. Snaží se hledat optimální východisko, aby se jim podařilo nalézt pomyslný středobod mezi svým očekáváním a momentální situací.

#### **4) Změna vyučovacího stylu a přístupu k žákům**

Již výše bylo zjištěno, zda učitelé měli pedagogické vzory a jak vnímali pedagogickou profesi před tím, než do ní vstoupili. Poté jim byla položena otázka, s jakou vizí nastupovali do své pedagogické profese, kde bylo zjištěno, že každý respondent měl určité vize, které byly v praxi buďto těžko aplikovatelné, nebo mu nebylo dovoleno určité vize aplikovat, či byl překvapen rozsahem pedagogické práce natolik, že již neměl prostor pro uplatnění všech svých vizí. Toto vše má vliv na učitelovo pojetí výuky. Jsou to určité vlivy, které zasahují do

pedagogické činnosti, a mají odrážejí se na formování učitelova pojetí. Proto se jako další nabízí otázka, jak se učitelovo pojetí výuky změnilo a zda se změnil i jeho přístup k žákům.

U1 uvedl v rozhovoru, že jinak vnímal učitelskou profesi v roli žáka, jinak v roli studenta a největším překvapením pro něj byla role učitele, kdy se dostal do pedagogické reality. Uvedl, že: *Měla na mě vliv samotná realita, která narážela na teorii a někdy se teda dost střetávala a někdy se zase dost mýjela. Občas jsem nevěděla co dělat, sama jsme se hledala. Asi po dvou letech praxe jsem se zapracovala a věděla co a jak, své pojetí jsem si přizpůsobila sobě, ostatním pedagogům, vedení školy a požadavkům zvenčí.*“ Daný respondent vyjasnil, že se jeho pojetí velmi měnilo a jmenoval, co na něj působilo. Uvedl, že po určité době se dostal do stádia, které bylo relativně stabilní. Na otázku, zda se změnilo i něco v jeho přístupu k žákům odpověděl, že začal být více chápavým k jejich neúspěchu a snažil se více poznat jejich sociální zázemí, neboť se během pedagogické praxe setkával s mnoha žáky z odlišných rodin a poznal, že školní úspěch nebo neúspěch se velmi váže na prostředí, ve kterém vyrůstají.

U2 řekl, že: *„Nikdo, kdo je jen teoretikem si neumí představit, jaké je to v praxi. Teoreticky rozebírané teze fungují většinou v praxi jinak. V praxi řešíte spoustu situací, na které se musíte naučit reagovat a musíte pochopit časem, jak s nimi naložit. Když žák bulí, že je k obědu ryba a on to nejí, je to pro něj mnohdy větší katastrofa než to, že neumí časovat sloveso, pedagog se musí umět zachovat.*“ Učitel řekl, že se naučil přistupovat k žákům tak, aby co nejvíce poznal jejich osobnost, aby věděl, jak reagují a jak se zachovají. Jeho pojetí se změnilo podle jeho slov velmi. *„Byla sem zaměřená na cíl, na vytyčování cílů, na organizaci učiva a sledu výukových metod, pak jsem zjistila, že to je jen robotické aplikování teorie do praxe. Začala jsem vše dělat tak, jak momentální situace vyžadovala, jsem to já – učím podle toho, jak zvažuji za vhodné, chci, aby děti byli ve škole rádi.*“ Respondent sdělil, že byl dříve velmi zaměřený na výsledky žáků a nyní je zaměřen na to, aby je motivoval k tomu, aby do školy chodili rádi a odnášeli si z ní určité zkušenosti. Dříve volil autoritativní přístup, který byl vyžadován vedením školy. V dnešní době volí partnerský vztah se žáky a domnívá se, že to přispívá k lepšímu klimatu ve škole.

U3 uvedl, že na začátku své profese má podle něj každý velký elán a nemá dostatečný realistický nadhled. Poté zjistí, že mnoho věcí, které chtěl realizovat, nejde a člověk začíná stagnovat. Na otázku, co by mohlo stagnaci zastavit, odpověděl: *„...změna místa pracoviště, nová funkce – třídního učitele, metodika prevence, speciálního pedagoga ve škole. Vždy v nové funkci chcete realizovat sami sebe a postupně se dostáváte do nějakého bodu, který se*



*pro vás stane příjemným a ve kterém přetrváváte, a měníte ho asi jen trošku.*“ Na otázku, zda se změnil během její praxe i její přístup k žákům odpověděla, že ano. Uvedla, že ze začátku své profese měla s dětmi spíše přátelský vztah: *„Později jsem začala mít k dětem větší odstup a nastavila si určité mantinely, protože to jsou moji žáci, nikoliv moje děti.*

U4 v rozhovoru řekl, že jeho pojetí se postupně utvářelo, ale největší změnu zaznamenal v době nástupu do praxe a poté, když měl vlastní děti. *„Když jsem začala pracovat, tak jsem si uvědomila, že musím najít sama sebe a nemůžu se jen řídit doporučeními z knih, ale musím si najít to, co mi bude vyhovovat. Pak když jsem si své pojetí nějak utvořila. No a pak se mi narodila dcera, pak syn. Setkávala jsem se s hodně dětmi a pozorovala jsem jejich rodiče. Uvědomila jsem si, že je musím učit, ale musím je také pochopit.*“ Respondent uvedl, že se snažil žáky více vnímat jako osobnosti a přistupoval k nim méně autoritativně než dříve a jeho požadavky ubyly na striktnosti.

U5 řekl, že je zatím v pedagogické profesi pouze 5 let a své pojetí ještě stále nemá ustálené. *„Každý školní rok je pro mě něco nového, zatím stále vyvstávají situace, se kterými se setkávám třeba poprvé a učím se od starších a zkušenějších kolegů, jak reagovat, co dělat. Mám vlastní názor, ale jsem ráda, pokud mi někdo dá dobrou radu a já ji začnu aplikovat.*“ Respondent připustil, že při příchodu do pedagogické praxe se jeho dosavadní pojetí příliš neshodovalo s tím, co začal prožívat a začal své pojetí určitým způsobem měnit a dotvářet, ale uznává, že ještě stále někdy dojde k určitým situacím, kdy vyhledává pomoc zkušenějších pedagogů. O přístupu k žákům uvedl: *„Chtěla jsem být kamarádká, učím na rodinné škole, ale jak mladším dětem ukážete, že se s nima budete šišmat a budete na ně říkat ňuňu, těžko se vám pak tyto hranice mění a těžko se zpřísňuje. Proto jsem si musela nastavit určité hranice a už si je nepouštím tolik k tělu.*“ Daný respondent tedy svůj přístup k žákům změnil z velmi přátelského na více autoritativní.

Shrnutí: Všichni respondenti uvedli, že se jejich pojetí, po příchodu do pedagogické praxe, změnilo. U1 uvedl, že po dvou letech praxe u něj došlo k určitému zklidnění a jeho pojetí se ustálilo. Oproti tomu U5 uvedl, že je v pedagogické praxi pět let, ale své pojetí ještě stále dotváří a jeho vyučovací styl stále prochází určitými změnami. U2 uvedl, že byl ze začátku své pedagogické kariéry zaměřený na cíl, na dosahování výkonů u žáků, ale později zjistil, že je pro něj mnohem důležitější, aby se zaměřil na žáka samotného. U3 uvedl, že u něj došlo během praxe ke stagnaci a je pro něj vhodné, pokud v pedagogické profesi mění role – metodik prevence, atd. Otázka se dále také týkala přístupu k žákům. Zde se ukázaly dvě oblasti. V první oblasti učitelé přecházeli z autoritativního přístupu do partnerského a ve

druhé naopak. U4 dokonce specifikoval, že faktor, který způsobil změnu k přístupu k žákům, bylo narození jeho dětí. U3 naopak uvedl, že k žákům má větší odstup, protože si uvědomil, že to nejsou jeho vlastní děti, ale jsou to jeho žáci. U5 zmínil, že se od přátelského přístupu snaží vybudovat autoritativní přístup, neboť zmínil, že žáci s ním přestávali jednat jako s učitelem a jeho postavení v roli učitele se velmi vytrácelo.

### **5) Situace, které ovlivňovaly již relativně ustálené pojetí výuky**

Každý z respondentů kromě U5 má za sebou již delší dobu pedagogické praxe a jeho pojetí výuky můžeme považovat za relativně ustálené. Další otázka v polostrukturovaném interview sloužila k tomu, aby učitelé provedli sebereflexi a zamysleli se nad tím, jaké situace podle nich nejvíce ovlivnily jejich pojetí výuky.

U1 sdělila, že: *„Nejvíc moje pojetí ovlivňuje rodinný život. Když máte rodinu, jde vaše profese více do ústraní, než když pracujete jako svobodní a bezdětní. Pak mi umřel táta a já jsem si uvědomila, že musím žít hlavně pro rodinu, tak jsem nebyla už tak angažovaná a svou práci jsem velmi zúžila na nutné plnění povinností.“* Daný respondent uvádí několik situací, které proběhly v jeho soukromém životě. Tyto faktory patří do osobnostních změn. Po položení otázky, zda na jeho pojetí měly vliv i změny ve společnosti, odpověděl: *„Všechno, co se děje kolem člověka, tak ho ovlivňuje. Ovlivňuje nás výše platu, nařízení o vzdělávání, nově zavedená inkluze, která s sebou přináší hory administrativy. To ovlivní asi každého. Mě to demotivuje. Baví mě učit, dělám to tak, tak si myslím, že je dobře, ale vše okolo dělám jen z povinnosti.“* U1 jmenoval mnoho faktorů, které jsou vnější a pojetí mohou ovlivnit. Tyto faktory se vztahují ke školským institucím, převážně k ministerstvu školství. Překvapivé je, že U1 vůbec nezmiňoval, jako vnější faktor, instituci, ve které pracuje.

U2 řekl, že ho nejvíce ovlivňuje prostředí, ve kterém pracuje. *„Pokud máte nad sebou nadřízeného, který vám dovolí dělat si to, jak chcete, je to fajn a práce vás baví. Když je tam někdo, kdo vám do všeho zasahuje, nedej aby tomu ještě ke všemu nerozuměl, je to pak hrozný a vám se nic nechce, tak přežíváte.“* U2 uvedl, že vedení školy má velký vliv na učitelovo pojetí, protože pokud učiteli nedá prostor, učitel začne stagnovat, protože se v zaměstnání nebude cítit dobře. Na otázku, zda ještě něco dalšího ovlivnilo její pojetí, odpověděla: *„Hodně mě ovlivňuje další vzdělávání, kde člověk více porozumí novým věcem, které se dějí ve školství, které také určitě zasahují všechny pedagogy a ne vždy jsme spokojeni. No a určitě rodina. Pokud jste spokojeni v rodině, jste spokojeni v práci a naopak.“* Jako další faktor, který působí na učitelovo pojetí, respondent zmínil – další vzdělávání

pedagogických pracovníků, změny ve školství a rodinu.

U3 uvedla, že ji nejvíce ovlivnilo mateřství. Řekla, že: „*Díky tomu jsem přestala být ve své profesi tak zaměřená na cíl – aby žáci vše uměli jako kafemlýnky.*“ U učitele došlo k uvědomění si, že každý člověk nemá takové možnosti a podmínky pro učení. Jako další faktory uvedla rodinu – zdravotní stav členů, životní situace členů rodiny. Jako příklad uvedla, že ji velmi ovlivnila situace týkající se její dcery. Sdělila mi, že její dcera: „*Přestala chodit do školy, chytla se blbý party a zkusila drogy. To byl pro mě šok. Práce šla stranou, vše jsem zaměřila jen na svou dceru.*“ Tato životní situace ovlivnila její pojetí natolik, že si uvědomila, že je důležité žákům nejen předávat znalosti a vědomosti, ale především rady do jejich života a zprostředkovávat jim realitu světa, který je mimo školu. Na otázku, zda její pojetí ovlivňuje i vedení školy, odpověděla, že rozhodně ano. Zmínila, že pokud má větší svobodu ve své výuce a může realizovat své aktivity, je více spokojená a její profese ji naplňuje.

U4 řekl, že ho velmi ovlivnila vlastní rodina. „*Dokud jsem byla svobodná, byla jsem rozlítaná, nic mě nerozházelo, nic nebyl problém, ale od té doby, co mám rodinu, uvědomuji si věci, které jsem dříve přehlížela. Více chápu rodiče žáků a jsem více ochotná s nimi diskutovat.*“ U4 uvedl, že až poté, co založil svou vlastní rodinu, vidí realitu z jiného pohledu a více rozumí rodičům žáků. Dále řekl, že: „*Na každém z nás se také podepisují zkušenosti, které léta praxe přináší. Vnímám teď profesi jinak. Mám větší odstup k probíhajícím situacím, vše řeším s větším klidem.*“ U4 uvedl, že pojetí se ustálí po určité době pedagogické praxe, kdy se člověk více v dané profesi orientuje a je pro něj jednodušší vyznat se v pedagogických situacích. Dále U4 zmínil, že: „*Ovlivní vás vlastně i kolektiv, ve kterém pracujete, sbíráte rady, nápady a pokud máte kolem sebe šikovné lidi a vedení, můžete se posunout dál a neustrnout.*“ U4 dodal, že i kolektiv spolupracovníků a vedení školy ovlivňuje pojetí učitele.

U5 se k této otázce příliš nemohl vyjádřit, neboť je jeho pedagogická praxe velmi krátká. Sdělil mi, že: „*Hodně mě ovlivňuje vedení školy, které mi nechává dost volnou ruku na výuku. Taký ostatní učitelé, kteří mě vlastně zaučují, mi dávají rady a já si z nich dělám vlastní názor. Myslím si, že i politická situace se promítá to praxe. Zavedení inkluzivního vzdělávání vneslo velkou byrokracii do škol a taky opor učitelů, protože jsou velmi zdržováni integrovanými žáky, samotnou mě to dost otravuje. Taký platy, které nám ministerstvo školství připisuje, ovlivňují chuť nebo nechut k danému povolání.*“ U5 jmenoval řadu faktorů, které podle něj na učitelovo pojetí působí. Všechny zmiňované faktory se týkaly společensko kulturní oblasti. U5 nejmenoval žádný vnitřní faktor, který by probíhal na úrovni

osobnostních změn, což příkládám k jeho ne příliš dlouhé pedagogické praxi.

Shrnutí: Respondenti zmiňovali řadu faktorů, které je podle nich ovlivnily během jejich praxe. Všichni respondenti, kromě U5, jmenovali rodinu, jako faktor, který ovlivňuje učitelovo pojetí. Změny v rodině, nečekané události, atd. mohou příznivě nebo naopak nepříznivě učitele ovlivňovat. Učitelé jmenovali: narození dítěte, mateřství, problémy v rodině, nemoc či smrt, jako výrazné mezníky, které se podílely na určitých změnách v jejich pojetí výuky a nazírání na učitelskou profesi. U2 jako jediný uvedl vzdělání jako faktor, který působí na změny v pojetí. U4 zmínil věk – tudíž procházení určitými vývojovými fázemi během života, které ovlivňují učitelovo pojetí. Všichni zmiňovali i vnější faktory, které řadím do společensko kulturních změn. Mezi tyto faktory řadili: vedení dané školy, spolupracovníky a vztahy na pracovišti, momentální situaci – klima ve škole a situaci ve školství.

## 9. Závěry výzkumu

V diplomové práci jsem se snažila o naplnění hlavního cíle, kterým bylo zjistit, jaké mají vybraní respondenti pojetí výuky a o naplnění dílčího cíle, kterým bylo zjistit, zda se učitelovo pojetí měnilo a jaké faktory možné změny způsobily. Díky projektivní technice nedokončených podnětových výroků, zúčastněnému pozorování a polostrukturovaného interview jsem došla k závěrům výzkumu.

### Naplnění hlavního cíle – pojetí výuky jednotlivých respondentů

Hlavní cíl byl naplněn na základě projektivní metody nedokončených výroků a mého vlastního pozorování ve vyučovacích hodinách.

Menší, náhodně vybraný vzorek respondentů, mi umožnil hlouběji analyzovat širokou škálu učitelských názorů a přesvědčení. Každému respondentovi byly předloženy nedokončené výroky, které sám doplnil. Věrohodnost těchto výroků byla poté ověřována na základě pozorování ve vyučovacích hodinách. Nedokončené výroky byly vyhodnoceny prostřednictvím otevřeného kódování.

Ve svém výzkumu jsem se snažila co nejdůkladněji zachytit ucelený obraz učitelova pojetí.

Ukázalo se, že v učitelově pojetí výuky lze vysledovat řada tendencí. Většina mých respondentů nejasně formulovala výukové cíle. Respondenti vztahovali cíle vyučování hlavně na kognitivní oblast, cíle zaměřené na oblast afektivní se neobjevovaly, či byly jen velmi povrchní. Někteří respondenti nepřesně a nejasně formulovali i kognitivní cíle.

U mých respondentů se objevil výrazný posun od pamětního učení k samostatnějšímu učení a důraz byl kladen na pochopení učiva ve své podstatě. Respondenti také považovali za důležité, aby si žáci vytvořili kladný vztah k vyučovanému předmětu a aby si z něj odnesli základní znalosti.

Za důležité považuji také to, že většina učitelů se postupně odklání od učebnice, jako základního zdroje informací. Respondenti často využívali výpočetní techniku, odborné i publicistické zdroje, vedli s žáky diskuze o učivu a podporovali aktivní a kreativní formy výuky.

Za další podstatnou zmínku považuji také zjištění, že učitelé jsou velmi zaměřeni na potřeby žáků, což je velmi pozitivní zjištění. Též je většina respondentů zaměřená na nonkognitivní aspekty učení (aktivita žáků, připravenost na výuku, atd.).

U daných respondentů jsem shledala, že akceptují volnější režim v oblasti chování a

učení u svých žáků. Respondenti byli ochotní tolerovat žákovo chování (pohyb po třídě, diskuze během vyučování s učitelem, se spolužákem, aj.) a též akceptovali vlastní způsob učení žáků.

O příčinách žákova neúspěchu a jeho selhávání uvažují respondenti převážně jednostranně. V jejich úvahách se objevují příčiny, které jsou žákovi vrozené či podmíněné špatným rodinným zázemím, nedostatkem vnitřní motivovanosti žáka nebo jeho nesoustředěnosti. Žádný z respondentů neuvedl sám sebe jako možný zdroj, který zapříčiňuje žákovi obtíže.

Za zmínku stojí fakt, že co se týká výuky samotné, stále převyšuje osobnost učitele nad osobnostmi žáků. Učitel byl stále tím, který je nositelem vědění a ve vyučovacích metodách převažovaly slovní metody, i když aktivizační metody byly též ve vyučování zastoupeny. Osobnost žáka byla některými respondenty opomíjena i během ověřování znalostí. Většina respondentů volila typ písemného zkoušení nebo ústního zkoušení typu – otázka odpověď. Jen menšina respondentů přistupovala k jinému typu ověřování znalostí.

Za velké téma považují postavení učitele ve společnosti. Všichni respondenti na toto téma odpovídali velmi skepticky. Respondenti se domnívají, že ve společnosti nezaujímají postavení, kterého by pozice učitele byla hodna. Respondenti zmínili i neadekvátní finančního ohodnocení jejich profese. Za největší problémy považují respondenti převážně administrativní zátěž. Za příčinu nárůstu administrativní zátěže řadili i nově zavedené inkluzivní vzdělávání. Jako další problémy zmínili: nedostatečnou vybavenost školy nebo problémy s klasifikací žáků. Tyto uvedené jevy mohou být vnějšími činiteli, které mohou ovlivňovat učitelovo pojetí výuky. Někteří respondenti uváděli, že tyto negativně působící jevy, způsobují demotivaci učitele a jeho pasivitu.

Výsledky tohoto výzkumu nelze považovat za obecně platné pro všechny učitele, neboť učitelovo pojetí výuky bylo zkoumané jen na velmi malém vzorku respondentů. I tak je možné vyzorovat, že ačkoliv je neustále vyvíjen tlak na užívání moderních technologií ve výuce, kreativitu ve výuce a oproštění se od tradičních metod výuky a i školský systém prochází určitými změnami, tak se u pedagogů objevuje určitá setrvačnost pedagogického myšlení. Je otázkou, zda se možný kariérní řád a deklarované vyšší finanční ohodnocení učitelů stane motivací pro učitele.

Pro jasnější obraz učitelova pojetí bychom potřebovali další výzkum, který by byl týmový, dlouhodobý a metodologicky velmi náročný.

Bez celoplošných podkladů, které by splňovaly validitu a reliabilitu, je těžké dělat

změny a zjišťovat možné potřeby nebo nedostatky.

Z důvodu, že toto šetření probíhalo v období druhé poloviny roku 2016 a pokračovalo na začátku roku 2017, promítly se do určitých zkoumaných oblastí nové změny ve školství - konkrétně zavedení inkluzivního vzdělávání na základní školy.

#### Naplnění dílčího cíle – možné změny v pojetí výuky a faktory způsobující dané změny

Dílčí cíl se podařilo naplnit pomocí polostrukturovaného interview, které bylo vedeno s každým respondentem.

Výzkumné šetření ukázalo, že každý z respondentů měl ve svém životě určitý pedagogický vzor, ke kterému vzhlížel a obdivoval ho. Většinou vzory, které člověk vnímá od svého dětství, ovlivňují jeho další rozhodování při volbě povolání. Pro studium pedagogického oboru je pedagogický vzor motivačním činitelem a jedinec nachází zalíbení v dané profesi. Touha po pedagogické profesi byla u daných respondentů podnícena: zalíbením v práci s dětmi, možností tvořivosti v dané profesi a vidinou vlastní organizace činností.

V další části bylo možné vysledovat první určité obavy a nejistoty během pedagogicky zaměřeného studia na vysoké škole, kdy si respondenti začali uvědomovat různá úskalí pedagogické profese: nedostatečné ekonomické ohodnocení v dané profesi a vysokou míru odpovědnosti.

Po dokončení studia a nastoupení do výkonu pedagogické profese začali respondenty pociťovat střet mezi teorií a praxí. Každý z nich nastupoval s určitými vizemi, jako například: možnost seberealizace během profese a očekávání podpory od nadřízených, organizování vlastních projektů a vedení výuky podle nových trendů ve vzdělávání a další. Některé vize nebyly naplněny z důvodu nepochopení či nevole od vedení školy, rodičů žáků, či byly časově velmi náročné a respondenti neměli dostatek prostoru pro jejich realizaci. Respondenti též uvedli, že zažívali překvapení při nástupu do praxe. Respondenti zmiňovali, že nebyli připraveni na: administrativní zátěž učitele, na rychlý sled mnoha činností během vyučování, na život školy jako instituce, na psychickou náročnost profese nebo je také velmi nepříjemně překvapilo to, že se setkali s kolegy, kteří nebyli nakloněni pro zavedení změn ve výuce, nebyli ochotni spolupracovat, atd. V této fázi se učitel dostává do situace, kdy je teoreticky velmi dobře vybaven a má znalosti o dané profesi, ale praktická stránka pedagogické profese je pro něj velmi náročná a těžko uchopitelná v začátcích praxe. Učitel je nucen okolnostmi, aby hledal přístup, který mu bude vyhovovat a díky kterému bude schopen zvládat

pedagogickou profesi. V tomto období je možné vysledovat, že učitelovo pojetí prochází určitou změnou, kdy on sám vyhodnocuje, jakým směrem se bude ubírat, jaké pojetí výuky si bude vytvářet a rozvíjet.

Během učitelova působení dochází také ke změnám vyučovacího stylu. Z počátku učitel zkouší například různé výukové metody, které se mu mohou osvědčit nebo naopak nejsou efektivní, či mu nevyhovují a proto hledá další a zkouší. Po určitém čase má učitel již větší představu o tom, jaké výukové metody jsou vhodné pro určitou problematiku, jaký typ zkoušení vyhovuje jemu i žákům, jaký typ práce se žáky je pro něj podstatný a jaký cíl sleduje. Učitelé uváděli, že z počátku své praxe byli zaměřeni na kognitivní cíle. Chtěli, aby žáci obsáhli co nejvíce učiva. Poté zmiňovali, že časem se více zaměřovali na osobnost žáka. Žák se pro ně stával prvořadným a oni se snažili především žáka připravit na budoucí život tak, aby ho vybavili poznatky a předali mu životní zkušenosti. Kognitivní cíle přestaly být hlavními, avšak zůstaly stále důležitými, ale přidaly se k nim i afektivní cíle, které z počátku byly v pozadí. Během pozorování se však ukázalo, že kognitivní cíle stejně velmi převládají nad afektivními cíli. Zde se ukazuje rozpor mezi tím, co uvádějí učitelé a výsledky z pozorování.

Jako další jev bylo možné vysledovat, že docházelo k určitým změnám v přístupu k žákům. Je možné rozdělit danou oblast na dvě části. V první části učitelé, kteří zaujímali autoritativní přístup, přešli později k partnerskému přístupu a ve druhé části můžeme mluvit o opačné situaci, kdy učitelé, kteří uznávali z počátku partnerský přístup, přešli k autoritativnímu přístupu. Tento fakt příkládám k samotné osobnosti učitele. Některý učitel má vlastní vrozenou autoritu a může si dovolit přistupovat k žákům partnersky, ale oni stále daného učitele respektují, některý učitel naopak přirozenou autoritu postrádá nebo není tak viditelná a je pro něj autoritativní přístup lepší než partnerský, při kterém by mohl ztratit určitý respekt.

Další faktory, které ovlivňovaly učitelovo, do jisté míry ustálené pojetí, byly faktory, které způsobovaly především vnější vlivy a dotýkaly se osobnosti učitele. Mezi osobnostní faktory, které působily na změny v učitelově pojetí, velmi často učitelé řadily rodinný život a změny v rodině. Mezi hlavní změny v rodině, které ovlivnily pojetí, řadili: narození dítěte a péče o něj, problémy spojené s vlastními dětmi či úmrtí v rodině. Učitelé uváděli, že si velmi často uvědomovali, že je pro ně rodinný život prioritním a že začali velmi často vnímat, že ne každé dítě má možnost kvalitního sociálního zázemí v rodině. Tyto poznatky ovlivnily nejen jejich osobnost, ale také jejich pojetí výuky, kdy se snažili více daného žáka poznat nejen po



vědomostní stránce, ale v širším sociálním kontextu. Jeden z respondentů také uvedl, že řešil nelehkou životní situaci s dospívající dcerou, při které si uvědomil, že znalosti nejsou prioritními, ale prioritní je, aby učitel předal i část sebe samého a své životní poznatky, které mohou žákům mnohdy sloužit jako lépe zprostředkované memento než skrze učební materiál.

Dalším vnějším vlivem byly faktory, které jsem ve vyhodnocování výsledků nazvala jako společensko kulturní změny. Výzkum ukázal, že za významný faktor, který ovlivňuje pojetí učitele, respondenti řadí vedení školy, spolupracovníky a také změny ve školství. Vedení školy má vliv na práci učitele, protože pokud vedení školy pracovníky motivuje a podporuje, učitelé jsou schopni poskytovat instituci více času a realizovat více činností, ale pokud vedení není schopné zajistit optimální podmínky pro učitele, jsou učitelé demotivováni a mají nechuť k dalšímu rozvoji a stagnují. Pojetí výuky se tím může značně ovlivnit a učitel se stává nečinným. Odborné instituce a ministerstva mají také vliv na pojetí výuky učitele. Pokud má učitel dostatečnou sociální jistotu, dobré ekonomické podmínky a možnost pro další svůj rozvoj, je spokojený ve své práci a ochotný podrobovat se určitým změnám. Pokud ale dochází ke změnám, které se stávají pro učitele obtěžujícími a náročnými, učitelé začnou být více demotivováni. Jedna z aktuálních změn, která se mnohdy u některých učitelů promítá do jejich pojetí, je zavedení inkluzivního vzdělávání. Učitelé označují tento systém za byrokratizaci ve vzdělávání a za velmi stěžující administrativní, organizační jev pro učitele i celou instituci.

V tomto výzkumném šetření bylo možné vypočítat mnoho faktorů, které ovlivňují učitelovo pojetí a také zmapovat, kdy se učitelovo pojetí nejvíce mění. Též bylo možné ukázat, jaké faktory mohou způsobovat změny i v již relativně ustáleném pojetí výuky.

Domnívám se, že se mi podařilo naplnit předem stanovené cíle tohoto výzkumu:

- Intelektuální cíl

Podařilo se mi zjistit, jaké mají vybraní učitelé I. stupně základní školy pojetí výuky. Zjistila jsem také, jak se jejich pojetí výuky vyvíjelo a měnilo a jaké faktory možné změny v učitelově pojetí způsobovaly.

- Praktický cíl

V empirickém výzkumu jsem získala dostatek kvalitativních dat, která by mohla být využívána pro další zkoumání učitelova pojetí nebo by mohla sloužit jako námět k diskuzím

během přednášek, které jsou zaměřené na osobnost učitele. Touto diplomovou prací jsem poukázala na učitelovo pojetí výuky a na jeho možné proměny.

- Personální cíl

Pro mě, jako studentku pedagogiky a začínající učitelku, byla získaná data velmi přínosná pro hlubší pochopení dané problematiky. Dozvěděla jsem se mnoho zajímavých a cenných informací od respondentů a celá tato práce mě přivedla k sebereflexi své vlastní pedagogické činnosti a podrobnějšímu zamyšlení se nad pojetím výuky.

## 10. Diskuze

Před empirickým výzkumem jsem měla určité představy o učitelově pojetí výuky, jeho složkách, vývoji a možných změnách, ale až teprve během samotného získávání dat jsem začala mít realističtější vhled do dané problematiky.

Velmi mě překvapila ochota vybraných respondentů, podílet se na výzkumném šetření, i přes to, že jsem po nich požadovala: doplnění nedokončených podnětových výroků, účast na polostrukturovaném interview a pozorování jich jako pedagogů během výuky. Byla jsem udivená, když jsem zaznamenala, že se u některých respondentů některé nedokončené podnětové výroky neshodovaly s tím, co jsem vypožadovala já během zúčastněného pozorování na jejich výuce. Tento fakt příkládám tomu, že učitel může vnímat sám sebe odlišně, možná do určité míry zkresleně, a jinak může být učitel vnímán okolím. Také je možné, že odchylky mezi jejich tvrzeními a mým zjištěním během pozorování byly způsobené náhodně vzniklými situacemi během výuky. Učitelé nebyli pozorováni dlouhodobě, proto nemohu jednoznačně tvrdit, že si zjištěná data odporují v celém svém rozsahu.

Byla jsem překvapena faktem, že daní učitelé velmi často uváděli, že svou profesi vnímají jako nedostatečně finančně ohodnocenou, své postavení ve společnosti vnímají spíše negativně a za zmínku stojí i fakt, že často uváděli problémy s rodiči žáků – jejich požadavky na učitele nebo školu jako instituci a na druhé straně jejich neochotu spolupracovat. Domnívala jsem se, že učitelská profese je stále prestižní povolání a učitelé, jakožto státní zaměstnanci, by měli být i finančně velmi dobře ohodnoceni.

Též mě velmi udivilo, že učitelé v dnešní době dostatečně nevyužívají aktivizační metody ve výuce, nevěnují pozornost osobnostnímu rozvoji žáků, jejich výuka je ve značné míře frontální. Domnívám se, že učitelé by měli být více podporováni ve společnosti a lépe ohodnoceni, měli by mít možnost účastnit se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a měl by být kladen důraz na efektivitu jejich působení ve výchovně-vzdělávacích institucích. Samotní učitelé by měli reflektovat svou pedagogickou činnost, hodnotit ji a snažit se o další rozvoj sebe samého, aby si lépe uvědomovali své přednosti a nedostatky, na kterých je zapotřebí neustále pracovat. Je však pravdou, že do značné míry je tento fakt závislý na osobnosti učitele a na jeho schopnosti se přizpůsobovat požadavkům společnosti a ochotě se dále sebevzdělávat.

Myslím si, že jsem vhodně použila kvalitativní výzkum a zvolila správné metody pro sběr dat. Nedokončené podnětové výroky ukázaly mnohaaspektový pohled respondentů na

jednotlivé složky učitelova pojetí výuky a zúčastněné pozorování pro mě bylo přínosné nejen z důvodu vypracovávání diplomové práce, ale i pro mě, jako začínající učitelku, kdy mi bylo umožněno nahlédnout do výuky mých kolegů a reflektovat jejich pedagogickou činnost, převzít určité jejich „pedagogické gró“ a obohatit tak svou dosavadní praxi. Polostrukturované interview mi umožnilo proniknout do osobního života respondentů, blíže je poznat a dozvědět se, co oni sami pokládají za důležité mezníky či faktory, které ovlivňovaly jejich pohled na vlastní pedagogickou profesi a do jaké míry zasáhly do jejich pojetí výuky.

Jelikož tato oblast není příliš v českém prostředí zkoumána, spíše se výzkumy zaměřují na jednotlivé složky pojetí výuky, mohla bych realizovat i kvantitativní přístup s dotazníkovým šetřením či škálováním a získaná data zobecnit, ale předpokládám, že pokud bych získaná data příliš zobecnila, nedostala bych takto ucelený obraz o učitelově pojetí jako takovém, ale výzkum by se spíše soustředil na jednotlivá „pedagogická kréda“, která by byla komparována mezi sebou. Též by bylo zajímavé, ale velmi časově náročné, provést longitudinální výzkum, který by zachycoval vývoj učitelova pojetí a jeho možné proměny v čase.

## 11. Závěr

Před důkladným prostudováním odborné literatury jsem našla tezi, že učitelovo pojetí výuky je relativně stálé a neměnné. Pokládala jsem si otázku, co vlastně budu ve výzkumu zkoumat, zda výzkum přinese vůbec nějaká zajímavá fakta, nebo jen dojdou k závěru, že daná teze je pravdivá a můj výzkum neměl v podstatě smysl.

Během pečlivého studování odborné literatury jsem začala více pronikat do problematiky učitelova pojetí výuky a zjistila jsem, že je to velmi obsáhlé téma a samotný vývoj a formování učitelova pojetí je velmi zajímavý a zdoluhavý proces. Poté, co se skutečně učitelovo pojetí určitým způsobem ustálí, působí na něj různé vlivy - ať už vnitřní či vnější - a způsobují jeho proměny. Záleží na osobnosti jedince, jak působícím vlivům dokáže odolávat. Někteří jedinci jsou velmi flexibilní a tvořiví - své pojetí více mění, častěji zkoušejí nové, modernější postupy a přístupy, naopak někteří jedinci se vyznačují vyšší mírou stálosti, neochotě cokoliv měnit a převážně setrvávají, v již vybudovaném pojetí bez znatelnějších změn.

Je velmi zajímavé sledovat učitelovo pojetí výuky od jeho vývoje až do stádia, ve kterém se nachází během probíhajícího výzkumu.

V teoretické části jsem zprvu pracovala s tím, co vše učitelovo pojetí výuky obsahuje a poté jsem se zaměřila na jeho vývoj, formování a faktory, které mohou způsobovat jeho možné proměny. Od svého počátečního zjištění, že učitelovo pojetí je téměř neměnné, jsem se dostala na zcela odlišný směr, kdy jsem postupně plánovala kvalitativní výzkum, prostřednictvím kterého jsem v empirické části zjišťovala, jak učitelovo pojetí daných respondentů vypadá, jak vnímají pedagogickou profesi a dále jsem zjišťovala, jak se jejich pojetí utvářelo a jaké změny u nich vyvolaly možné proměny jejich vlastního pojetí výuky.

Teoretická část sloužila k porozumění celé problematiky učitelova pojetí výuky a stala se tak dobrým východiskem pro empirickou část, kde bylo učitelovo pojetí výuky zkoumáno.

Domnívám se, že se mi podařilo kvalitně zpracovat teoretickou část a navázat na ni empirickou částí, kde jsem zvolila kvalitativní výzkum, který mi umožnil získat zajímavá fakta týkající se učitelova pojetí výuky a jeho možných proměn.

Ve většině pedagogicky orientované literatuře se setkáváme pouze s vysvětlením pojmu

učitelova pojetí výuky, ale dále jsou rozpracovávány jen jeho složky, bez jakékoliv návaznosti na komplexní téma učitelova pojetí výuky. Myslím si, že tato diplomová práce ukázala učitelovo pojetí výuky v uceleném obraze.

## 12. Seznam použité literatury

- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 8070665343.
- GUSKEY, T. R. *Professional Development and Teacher Change*. Teachers and Teaching: theory and practice. 2002, vol. 8, no. 3/4. ISSN 1470-1278/02/02040381-11.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 174 s. ISBN 9788026200420.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha, ISV, 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6.
- KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 9788073083014.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích : Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 96 s.
- MAREŠ, Jiří. Učitelovo pojetí výuky : 1. díl. *Výchova a vzdělání*. 1990/1991, 1, 2, s. 31-33.
- MAREŠ, Jiří. Učitelovo pojetí výuky : 1. díl. *Výchova a vzdělání*. 1990/1991, 1, 2, s. 51-54
- MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ and Vlastimil ŠVEC. Učitelovo pojetí výuky. 1. vyd. V Brně: Masarykova univerzita v Brně, 1996. 91 s. : il. ISBN 80-210-1444-.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 8020005250.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 8071845698.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 8071786217.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana (Editor). *Pedagogika pro učitele*. 2. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Výzkum: Metodologie. *Katedra antropologie FF ZČU* [online]. Plzeň, 2014 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://www.antropologie.org/cs/metodologie/projektivni-techniky>



### **13. Seznam tabulek**

Tabulka I.: Základní informace o učiteli č.1 .....	27
Tabulka II.: Základní informace o učiteli č.2.....	27
Tabulka III.: Základní informace o učiteli č.3.....	27
Tabulka IV.: Základní informace o učiteli č.4.....	28
Tabulka V.: Základní informace o učiteli č.5.....	28

## **14. Seznam použitých zkratk**

apod. - a podobně

atd. - a tak dále

č. - číslo

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

U - učitel

ZŠ – základní škola

## **15. Přílohy**

**Příloha č.1: Písemný informovaný souhlas učitele 1. stupně základní školy k rozhovoru, pozorování jeho výuky a k účasti v projektivní technice - doplnění nedokončených vět**

**Příloha č.2: Nedokončené výroky – metoda kvalitativního výzkumu**

**Příloha č.3: Ukázka kódování nedokončených výroků**

**Příloha č.4: Polostrukturované interview**

**Příloha č.5: Ukázka kódování polostrukturovaného interview**

**Příloha č.6: Záznam z pozorování**

**Příloha 1: Písemný informovaný souhlas učitele 1. stupně základní školy k rozhovoru, pozorování jeho výuky a k účasti v projektivní technice - doplnění nedokončených vět**

Souhlasím s pozorováním své výuky českého jazyka na prvním stupni základní školy v rozsahu pěti vyučovacích hodin, s doplněním nedokončených výroků a s rozhovorem, uskutečněném Bc. Kateřinou Dvořákovou, studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia pedagogiky na FF UK, a беру на vědomі, že zjištěné informace budou sloužit pro vypracování diplomové práce na téma: „Učitelovo pojetí výuky na prvním stupni základní školy a jeho možné proměny“.

Vlastnoruční podpis:.....

## **Příloha 2: Nedokončené výroky – metoda kvalitativního výzkumu**

### **1) Cíle**

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák ...

Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu ...

Pro život je nejdůležitější, aby si z tohoto předmětu žáci odnesli ...

### **2) Učivo**

Je dobře, že autoři osnov tohoto předmětu ...

Člověk nevystačí jen s tím, co je uvedeno v učebnici. Proto ...

### **3) Žák a třída**

Žáci v tomto ročníku obvykle ...

Trvám na tom, aby každý žák v mém předmětu ...

Nevadí mi, když žák třeba ...

V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho ne)spěšnosti bývají ...

S talentovanými žáky to není jednoduché ...

Zatím to s talentovanými žáky řeším tak, že ...

Dobře se mně učí ve třídách, které jsou ...

Vadí mne však, když některá třída ...

Dokážu odhadnout žáka, který ...

Pouze jednou jsem se skutečně spletl v odhadu žáka. ...

### **4) Vyučovací metody**

Obvykle vykládám tak, že ...

Osvědčil se mně tento způsob zkoušení ...

Když část žáků stále nerozumí tomu, co jsme probrali, řeším to následovně ...

V každé třídě bývají žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se. Vyzkoušel jsem, že na ně platí ...

5) Učitel

V obecné rovině se dobře mluv í o tom, že učitel ...

Na základě dnešních zkušeností bych začínajícímu učiteli řekl, že nejdůležitější je, abys

Domnívám se, že se mi v učitelské práci nejvíce daří ...

Občas si uvědomuji, že mně nejvíce problémů dělá ...

6) Okolí

Je mnoho rodičů, kteří si myslí, že škola ...

Málokdy se stane, aby rodiče ...

Domnívám se, že ředitel školy by si měl u učitelů všímat ...

Převzato z : (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s.54-57)

### **Příloha 3: Ukázka kódování nedokončených výroků**

Nedokončené výroky jako jedna z možných metod kvalitativního výzkumu pro účely diplomové práce na téma: Učitelovo pojetí výuky na I. stupni základní školy

#### **Respondent 1**

##### **1. Cíle (C)**

**V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák projevil zájem (K) o probíranou látku a výuka ho aspoň trochu bavila.**

**Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu vynikali. (ŽU)**  
*Není pro mě jednička ukazatelem úspěchu a pochopení učiva.*

**Pro život je nejdůležitější, aby si z tohoto předmětu žáci odnesli znalosti, které si propojí s jinými znalostmi.**

##### **2. Učivo (U)**

**Je dobře, že autoři osnov tohoto předmětu nechávají kreativitu na učiteli a nepředkládají mu hotové oblasti.**

**Člověk nevystačí jen s tím, co je uvedeno v učebnici. Proto je třeba zapojit do výuky více metod, a ukázat jiné možnosti (TU) získání nových informací. Když jim budu jen vykládat, naučí se submisivně přijímat informace a to pro jejich rozvoj nestačí.**

##### **3. Žák a třída (ŽT)**

**Žáci v tomto ročníku obvykle potřebují ve výuce motivaci.**

**Trvám na tom, aby každý žák v mém předmětu se aktivně zapojil do výuky a projevil samu sebe.**

**Nevadí mi, když žák třeba má jiný názor na věc.**

**V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov.**

**Nejčastější příčinou jeho neúspěšnosti bývají nezájem o učivo (NÚŽ), malá motivace, chybná domácí příprava (PŽ) která nesplňuje ani základní požadavky pro správné učení se dítěte.**

**S talentovanými žáky to není jednoduché je nutné k nim přistupovat individuálně (NŽ +**

**IP)** a výuku přizpůsobit jejich talentu.

**Zatím to s talentovanými žáky řeším tak, že zadávám obtížnější úkoly, nechávám mu velkou míru samostatnosti (IP) na řešení zadaných úkolů, podporuji jeho kreativitu prostřednictvím motivačních materiálů.**

**Dobře se mně učí ve třídách, které jsou méně početné a mají dobré klima (KT),...**

**Vadí mne však, když některá třída projevuje trvalý nezájem o učivo, je neukázněná, neplní si své povinnosti, to mě rozčiluje a demotivuje.**

**Dokážu odhadnout žáka, který se předvádí, který si dá záležet na tom, aby ostatní si nemysleli, že je „šprt“, dokážu odhadnout jeho schopnosti.**

**Pouze jednou jsem se skutečně spletl v odhadu žáka. Ne pro jeho schopnosti, ale v jeho charakteru, to bývá v životě časté...**

#### 4. Vyučovací metody (VM)

**Obvykle vykládám tak, že děti zapojím do výkladu (VM), snažím se, aby si novou látkou dokázaly odvodit, vyhledaly si k tomu příslušné informace třeba i v materiálech, které nejsou plně výukové.**

**Osvědčil se mně tento způsob zkoušení – aktivita v hodinách, písemné, ústní, vytváření vlastních otázek a odpovědí (OZ) k danému učivu....**

**Když část žáků stále nerozumí tomu, co jsme probrali, řeším to následovně - prodloužený výklad (NÚ), zapojit žáky více do procvičování učiva, vzbudit zájem o probíranou látku, popřípadě doučování ráno nebo po vyučování.**

**V každé třídě bývají žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se. Vyzkoušel jsem, že na ně platí pochvala, stimulace (M) k lepšímu výkonu**

#### 5. Učitel (U)

**V obecné rovině se dobře mluvím o tom, že učitel musí být trpělivý a cílevědomý. (PU)**

**Na základě dnešních zkušeností bych začínajícímu učiteli řekl, že nejdůležitější je, abys hned nerezignoval na vědomosti dětí a snažil se na každém dítěti najít to nejlepší (RU) a to i když to nebude jednoduché a žák bude těžce ovladatelný.**

**Domnívám se, že se mi v učitelské práci nejvíce daří vše. (Ú)**



**Občas si uvědomuji, že mně nejvíce problémů dělá *nedostatečná vybavenost školy (P)*- nábytek, pomůcky - malá modernizace školy. Snad to bude časem lepší.**

**6. Okolí (O)**

**Je mnoho rodičů, kteří si myslí, že škola *musí nahradit výchovu (PR)* ve všech směrech.**

**Málokdy se stane, aby rodiče byli vstřícní a hledali chyby u sebe a ne jenom u školy, byli soudní a nelítali do školy kvůli každé prkotině, ale nechali děti, aby uměly řešit problémy samy.**

**Domnívám se, že ředitel školy by si měl u učitelů všímat - *jejich kreativity, výukových metod, výsledků. (ŘŠ)***

**Děkuji Vám za Váš čas :-)**

#### **Příloha 4: Polostrukturované interview**

##### Formování učitelova pojetí od studia až do teď

- 1) Měla jste nějaké pedagogické vzory? Jak jste vnímala učitelskou profesi před svým pedagogickým studiem a během studia?
- 2) S jakou vizí jste nastupovala do své pedagogické profese?
- 3) Byla jste na počátku pedagogické profese, kdy jste byla vybavena teoretickými poznatky, něčím zaskočena nebo překvapena?
- 4) Měnil se postupem času Váš vyučovací styl? Proč?
- 5) Co Vás při změnách ve Vaší praxi nejvíce ovlivňuje? Zkušenosti, životní situace, nové trendy ve vzdělávání, prostředí, vedení?
- 6) Pokud se podíváte na Vaše začátky pedagogické profese a na dnešní dobu, v čem jste se jako učitelka změnila?
- 7) Myslíte si, že i společensko-kulturní situace má vliv na Vaše pojetí? Ovlivňuje třeba politická situace učitele?
- 8) Co má podle Vás největší vliv na změnu učitelova pojetí?

## **Příloha 5: Ukázka kódování polostrukturovaného interview**

Respondenti byli předem obeznámeni s tématem polostrukturovaného interview, přibližným časovým trváním a použitím získaných dat pro účely diplomové práce. Též souhlasili s nahráváním polostrukturovaného interview.

### **1) Měla jste nějaké pedagogické vzory? Jak jste vnímala učitelskou profesi před svým pedagogickým studiem a během studia?**

*Určitě, každý má nějaký vzor. Mým vzorem byla třídní učitelka ze základní školy. Vždycky jsem chtěla být jako ona. Byla spravedlivá, měla respekt a uměla nás nadchnout a vyhecovat. No a učitelskou profesi jsem vnímala jako takové hezké povolání, kdy předáváte ostatním to, co umíte a organizujete a tvoříte si svou práci podle sebe. Při studiu na VŠ jsem si prvně začala uvědomovat, že to nebude taková procházka, ale že má člověk obrovskou zodpovědnost (OZ-ZV) za žáky a sám za sebe.*

### **2) S jakou vizí jste nastupovala do své pedagogické profese?**

*Asi s takovou, že budu „jen“ učit, budu vymýšlet činnosti s dětmi, budu se o ně během výuky starat a bude to vlastně veselá práce. Uvidím pokroky svých žáků a bude to všechny bavit – mě i je. No realita je jiná. (OZ-ZV)*

### **Zmínila jste, že jste si myslela, že budete JEN učit, co si pod tím mám představit?**

*Dokud nevstoupíte do praxe, myslíte si, že učitel jen učí (OZ-ZV), ale on je zároveň úředníkem, psychologem, diplomatem, a dalším a dalším. Ale to nepoznáte, dokud nejste v reálu. Takže všichni nepedagogové mají futr řeči, jak si chodíme domů po obědě, ale nevidí, co je kolem toho za práci.*

### **3. Byla jste na počátku pedagogické profese, kdy jste byla vybavena teoretickými poznatky, něčím zaskočena nebo překvapena?**

*Určitě a dost. V praxi musíte reagovat hned, není čas na promýšlení. Přijdou za vámi rodiče se stížností, s čímkoliv a vy musíte hned jednat a pak teprve přemýšlíte, jestli to bylo tak dobře. Na to teorie nikdy nepřipraví. Tak jako vás nepřipraví na to, že budete vyplňovat stohy papírů a že vám třeba hned na počátku praxe dají třídnictví. (SKZ-ZŠI)*

**Myslíte, že po čase se učitel naučí jednat lépe? Není to spíše o povaze člověka?**

*Úplně ne. Naučí se určitě jednat pohotověji a není tolik zaskočen jako na počátku. Některé situace se ve škole opakují a člověk už ví, jak na ně a časem se nabídne i třeba dobré školení, kde si vyzkoušíte modelové situace. To na vysoké škole chybělo.*

**4. Měnil se postupem času Váš vyučovací styl? Proč?**

*Určitě se měnil a mění se dál. Ze začátku máte obrovský elán a chcete vše realizovat hned. Pak vidíte, že to třeba není ohodnocené, nebo že to ostatní nedělají a vy začnete stagnovat.(OZ-ŽSP)*

**Je něco, co stagnaci znovu přemění na aktivitu?**

*Určitě. Pro mě to byla změna místa pracoviště, nová funkce (SKZ-ZŠI) – třídního učitele, metodika prevence, speciálního pedagoga ve škole. Vždy v nové funkci chcete realizovat sami sebe a postupně se dostáváte do nějakého bodu, který se pro vás stane příjemným a ve kterém přetrváváte, a měníte ho asi jen trochu.*

**Změnil se během praxe i Váš přístup k žákům?**

*Hodně. Ze začátku jsem po nich chtěla maximum a byla jsem opečovávající typ. Později jsem začala mít k dětem větší odstup(OZ-ZFV) a nastavila si určité mantinely, protože to jsou moji žáci, nikoliv moje děti.*

**Zmínila jste, že jste ze začátku požadovala maximum, teď už ne?**

*Chci, aby na sobě makali, ale vím, že každý na to nemá a taky hodně dětí nemá takovou podporu doma. Mohla bych je tím odradit. Chci, aby si ze školy něco odnesli, to mi stačí.*

**5. Co Vás při změnách ve Vaší praxi nejvíce ovlivňuje? Zkušenosti, životní situace, nové trendy ve vzdělávání, prostředí, vedení?**

*Nejvíce mě ovlivnilo mateřství.(OZ-ZFV) Viděla jsem, že dítě je dar a že chci, aby bylo hlavně šťastné. Nemusí být chytré, ale ať je slušně vychované a dokáže se o sebe postarat. Díky tomu jsem přestala být ve své profesi tak zaměřená na cíl – aby žáci vše uměli jako kafemlínky.*

**Nastaly ještě další situace, které se podepsaly na Vašem pojetí?**

*Zdravotní problémy v rodině.(OZ-ŽSP)) Moje práce ustupovala do pozadí a poznala jsem, že se to dá dělat i s menším vypětí sil a nemusím se tak realizovat, protože to stejně málokdo ocení.*

**Jmenovala jste rodinu. Má podle Vás rodinné dění značný vliv na pojetí výuky? Na Vaši práci?**

*Řekla bych, že nejvíc působí na člověka rodina. Pokud máte problémy doma, jste myšlenka pořád tam a svoji práci neděláte na 100% a díky tomu si uvědomíte, že ani nemusíte, protože je to jen vaše práce a né život.*

**Uvedla jste problémy doma. Zdravotní problémy. Nastaly ještě jiné, které Vás mohli ovlivnit?**

*Moje dospívající dcera... Přestala chodit do školy(OZ-ŽSP), chytla se blbý party a zkusila drogy. To byl pro mě šok. Práce šla stranou, vše jsem zaměřila jen na svou dceru. Tahle zkušenost mě naučila, že po dětech nemusím chtít maximální výkon, ale mám jim dávat zkušenosti a rady do života. Máme být více lidští a nezaměřovat se jen na výukový cíl.*

**Co takhle vedení, myslíte, že má vliv na vaše pojetí?**

*Rozhodně. Měla jsem několik nadřízených. Čím více je nadřízený autoritativní, tím více se stahuji a nechci se v zaměstnání zdržovat. Když mám nadřízeného, který mi dá prostor, práce mě více baví a více se realizuji.(SKZ-ZŠI)*

**6. Pokud se podíváte na Vaše začátky pedagogické profese a na dnešní dobu, v čem jste se jako učitelka změnila?**

*Jak už jsem řekla. Ze začátku jsem byla ambiciózní, zaměřená na cíl, chtěla jsem být nejlepší. Dnes jsem více klidná, více respektuji individualitu žáka a vytvořila jsem si odstup k žákům i nadsled nad svou prací.(OZ -ZFV) Z počátku jsem žila svým povoláním, dnes žiju svou rodinou a svým životem. Práce mě baví, ale nesmí se z ní člověk zbláznit, vyhořel by.*

**7. Myslíte si, že i společensko-kulturní situace má vliv na Vaše pojetí? Ovlivňuje třeba politická situace učitele?**

Rozhodně. *Vše co se děje ve státě ovlivňuje státní zaměstnance. (SKZ-ZPS)*

**Ovlivnila tedy i Vás nějaká společenská situace? Jak?**

*Motivačně určitě ovlivňuje, pokud ministerstvo přidá na platech učitelů. (SKZ-ZPS)*  
*Momentálně se učitelům přidává, hned má člověk větší chuť a motivuje ho to v profesi zůstat.*  
*Všechny prvňostupňové učitele určitě ovlivnila i inkluze. (SKZ - ZPS)* *Mě negativně. Sedí mi tam 4 integrovaní žáci, musím se jim věnovat extra, ostatním to musím vysvětlit, integrovaní věčně něco nevědí, nemají, zdržuje mi to práci se třídou a výuka mě pak nebaví.*

**8. Co má podle Vás největší vliv na změnu učitelova pojetí?**

*Každý to má asi jinak. Nejvíce asi na člověka působí, jaké je vedení ve škole, jaké má žáky ve třídě, co se odehrává v jeho soukromém životě a taky, jak se cítí po zdravotní stránce. (OZ + SKZ)*

**Co třeba vzdělání, myslíte si, že výrazně ovlivňuje učitelovo pojetí?**

*Myslím si, že ne. Nejvíce vás ovlivní situace, které předem nenaplánujete, události, které vám vstoupí do života a lidé, kteří budou okolo vás.*

## Příloha 6: Záznam z pozorování

Cíle	Učivo	Žák a třída	Vyuč.metody	Učitel
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vytyčení učebních cílů</li> <li>- snaha o to, aby dosahovali cílů s radostí, prožití úspěchu (systém odměn)</li> <li>- podpora, povzbuzení a motivace</li> <li>- shrnutí cíle na konci vyučovací hodiny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zprostředkováno skze učebnice, pracovní sešity, myšlenkové mapy, výpočetní techniku</li> <li>- oddělení základního učiva od rozšiřujícího</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aktivita</li> <li>- důslednost při kontrole plnění povinností</li> <li>- pravidla třídy</li> <li>- dobré klima ve třídě</li> <li>- individuální přístup k integrovaným žákům a slabším žákům</li> <li>- velmi častá interakce Ž a U</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- výklad, aktivizační metody</li> <li>- slovní metody převládají</li> <li>- ve třídě je často diskuze, i neřízená diskuze</li> <li>- předávání vědomostí prostřednictvím každodenních situací</li> <li>- zkoušení ústní</li> <li>- důraz na OSV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- partnerský přístup</li> <li>- přirozená autorita</li> <li>- aktivita učitele a schopnost reagovat na vzniklé situace</li> </ul>







